

Подписной индекс
по Объединенному каталогу
«Пресса России» (Т. 1) – 54242

**СИБИРСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

**SIBERIAN JOURNAL
OF PSYCHOLOGY**

№ 54

**Томск
2014**

УЧРЕДИТЕЛЬ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(факультет психологии)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Г.В. Залевский, главный редактор
(Томск, Россия)

А.Г. Асмолов (Москва, Россия)
А.Д. Карнышев (Иркутск, Россия)
А.Ш. Тхостов (Москва, Россия)
В.В. Знаков (Москва, Россия)
В.И. Клочко (Томск, Россия)
Г. Кунце (Кассель, Германия)
Г. Такушян (Нью-Йорк, США)
Д.В. Ушаков (Москва, Россия)
И.Е. Гарбер (Саратов, Россия)
К. Ломбардо (Рим, Италия)
Л.Д. Демина (Барнаул, Россия)
Л.И. Вассерман (Санкт-Петербург, Россия)
Н.А. Бохан (Томск, Россия)
П. Курт (Гамбург, Германия)
П. Шюлер (Марбург, Германия)
Ф. Лучиди (Рим, Италия)
Ю.П. Зинченко (Москва, Россия)

EDITORIAL BOARD

G.V. Zalevskii, editor-in-chief
(Tomsk, Russia)

A.G. Asmolov (Moscow, Russia)
A.D. Karnyshev (Irkutsk, Russia)
A.Sh. Tkhostov (Moscow, Russia)
V.V. Znakov (Moscow, Russia)
V.I. Klochko (Tomsk, Russia)
G. Kuntze (Kassel, Germany)
H. Takooshian (New York, USA)
D.V. Ushakov (Moscow, Russia)
I.E. Garber (Saratov, Russia)
C. Lombardo (Rome, Italy)
L.D. Demina (Barnaul, Russia)
L.I. Vasserman (St. Petersburg, Russia)
N.A. Bokhan (Tomsk, Russia)
P. Kurt (Gamburg, Germany)
P. Schüler (Marburg, Germany)
F. Lucidi (Rome, Italy)
Iu.P. Zinchenko (Moscow, Russia)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.В. Серый (Кемерово, Россия)
В.Г. Залевский (Барнаул, Россия)
В.И. Кабрин (Томск, Россия)
Н.В. Козлова (Томск, Россия)
О.В. Лукьянов (Томск, Россия)
О.И. Муравьева (Томск, Россия)
О.М. Краснорядцева (Томск, Россия)
С.А. Богомаз (Томск, Россия)
Т.Г. Бохан (Томск, Россия)
Т.Е. Левицкая (Томск, Россия)
Ф. Лаги (Рим, Италия)
Э.В. Галажинский (Томск, Россия)
Э.И. Мещерякова (Томск, Россия)

EDITORIAL STAFF

A.V. Seryi (Kemerovo, Russia)
V.G. Zalevskii (Barnaul, Russia)
V.I. Kabrin (Tomsk, Russia)
N.V. Kozlova (Tomsk, Russia)
O.V. Luk'ianov (Tomsk, Russia)
O.I. Murav'eva (Tomsk, Russia)
O.M. Krasnoriadtseva (Tomsk, Russia)
S.A. Bogomaz (Tomsk, Russia)
T.G. Bokhan (Tomsk, Russia)
T.E. Levitskaia (Tomsk, Russia)
F. Laghi (Rome, Italy)
E.V. Galazhinskii (Tomsk, Russia)
E.I. Meshcheriakova (Tomsk, Russia)

Ответственный за выпуск – О.В. Лукьянов

Сибирский психологический журнал
включен в Перечень ведущих научных журналов и изданий,
выпускаемых в Российской Федерации,
в которых должны быть опубликованы
основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени доктора и кандидата наук
по педагогике и психологии.
(Бюллетень Высшей аттестационной комиссии
Министерства образования и науки
Российской Федерации. 2007. № 1)

Адрес редакции: 634050, Томск, пр. Ленина, 36
Томский государственный университет, факультет психологии
Телефон/факс: (3822) 52-97-10
Сайт: <http://journals.tsu.ru/psychology>
E-mail: sibjornpsy@gmail.com

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 54

2014 г.

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций – **Свидетельство ПИ**
№ 77-12789 от 31 мая 2002 г. Международным Центром ISSN (Париж)
от 4 января 2003 г., печатный вариант – **ISSN 1726-7080**

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ
И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Ушаков Д.В., Шепелева Е.А. Системы работы с одаренной молодежью в России и за рубежом	5
Blunden A. Word meaning is important a response to w-m. Roth & Þ. Jóhannsdóttir on perezhivanie	18
Мартынова М.А., Будакова А.В. Закономерности личностно-обусловленного восприятия городской среды вузовской молодежи из двух сибирских городов	28
Калита В.В., Гайдай А.С. Детерминанты эффекта Барнума: объективность характера тривиальных личностных описаний	48

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Vaulina T.A., Parker-Bell B. Teachers' perspectives on the development and implementation of a short-term international education program in art therapy and psychology	62
Доноева Ю.В. Формирование здоровьеориентированной направленности личности подростков	72
Емельянова Е.В. Особенности структуры математических способностей старшеклассников информационного профиля обучения	80
Семенова А.А. Специфика психологического здоровья детей дошкольного возраста с различными индивидуально-типологическими особенностями	90
Бойко С.А. Организация и процесс обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста	100

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. Фиксированные формы поведения в процессе психологической помощи (консультирования, терапии, супервизии)	115
Волкова О.В. Интегративный подход к изучению выученной беспомощности детей	126

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY
AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

Ushakov D.V., Shepeleva E.A. Systems of work with gifted youth in Russia and abroad	5
Blunden A. Word meaning is important a response to w-m. Roth & Þ. Jóhannsdóttir on perezhivanie	18
Martynova M.A., Bogomaz S.A. Patterns of personality-driven perception of the urban environment of high school youth from two siberian cities	28
Kalita Vitaly V., Gaidai Anton S. Determinants of the Barnum effect: objectivity of trivial personality descriptions	48

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Vaulina T.A., Parker-Bell B. Teachers' perspectives on the development and implementation of a short-term international education program in art therapy and psychology	62
Donoeva J.V. Formation of health-oriented personality of teenagers	72
Emelianova E.V. Features of structure of mathematical abilities of high school students, learning information profile	80
Semenova A.A. Specific characters of psychological health of preschool children with different individual and typological characteristics	90
Boyko S.A. The experience in development of the exercises's system directed on teaching the literary translation on the basis of text's cognitive -discourse analysis	100

CLINICAL PSYCHOLOGY
AND PSYCHOLOGY OF HEALTH

Zallevskii G.V., Kuzmina Y.V. Fixed forms of behavior in the process of psychological support (counseling, therapy and supervision)	115
Volkova O.V. Integrative approach in studying the learnt helplessness problem of children	126

Кочеткова Е.П., Бохан Т.Г., Ульянич А.Л. Динамика смысловых образований в процессе психологической реабилитации у больных шизофренией, находящихся в условиях принудительного лечения в отделении специального типа	146
---	-----

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Кабрин В.И. Транскоммуникабельность ценностно-смысловых концептов и когнитивно-конструктивных решений творческой личности (введение в ноэтический антропопоэзис)	158
Конопак И.А., Кузьмин М.Ю. Связь жизнестойкости и принятия решений в ситуации неопределенности различного рода у студентов и школьников	176
Прохорова М.В. Структура мотивации трудовой деятельности на этапе стабильности бизнеса	196
Литвина С.А., Богомаз С.А. Индивидуальные достоинства как предикторы удовлетворенности человека своей жизнью	211

Kochetkova E.P., Bokhan T.G., Uliyanich A.L. The dynamics of the semantic entities in the process of psychological rehabilitation in schizophrenic patients under compulsory treatment in the department of special type	146
--	-----

SOCIAL PSYCHOLOGY

Kabrin Valery. I. , Transcommunicate of valuable-semantic concepts and cognitive-constructive decisions of the creative personality (introduction in noetic anthropopoiesis)	158
Konopak I. A., Kuzmin Mikhail U. The relation of students' and schoolchildren's hardiness and decision making in the situation of different kinds of uncertainty	176
Prokhorova M.V. Work motivation structure at the business stability stage	196
Litvina S.A., Bogomaz S.A. Personal virtues as predictors of life satisfaction	211

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.928.22

СИСТЕМЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Д.В. Ушаков¹, Е.А. Шепелева²

¹ Институт психологии РАН (Москва, Россия)

¹ Федеральный институт развития образования (Москва, Россия)

² Московский городской психолого-педагогический университет (Москва, Россия)

*Исследование выполнено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда (проект № 12-36-01048)
и Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 13-06-00543)*

Аннотация. Проведен исторический обзор этапов образовательной работы с одаренными учащимися в разных странах. Выделены две основные системы по выявлению и обучению одаренных детей – экстенсивная и интенсивная. Проанализированы характеристики и перспективы систем, сложившихся в работе с одаренностью в различных странах мира – в частности, в США, странах Азии, Западной Европы, в СССР и в современной России. Рассмотрена мотивационная сторона одаренности, проанализированы методы поддержки и развития учебной мотивации. На основании анализа данных показано, что в ситуации, когда общество и экономика начинают нуждаться в большом количестве одаренных людей, востребованным становится интенсивный подход – выявление способных детей не по достижениям, а по потенциалу, а также работа с мотивационно-потребностной сферой одаренной молодежи. На основании обобщенного отечественного и зарубежного исторического опыта в образовании учащихся с высокими способностями делается вывод о том, что в настоящее время в России актуальна задача расширения работы с одаренными учащимися и введение интенсивных методов их выявления и обучения.

Ключевые слова: одаренность; мотивация; экстенсивная система; интенсивная система; государственные образовательные программы.

Введение

В истории образования можно выделить несколько основных этапов развития педагогической работы с одаренными детьми. На *начальном этапе* проблемы специальных мер для одаренных учеников не возникает, поскольку образование детей не является массовым и их

дифференциация неизбежна. Однако уже на *первом этапе* в связи с тем, что образование приобретает массовый характер, в обществе возникает потребность создания для наиболее одаренных учеников специальных условий, позволяющих им более полно реализовать свои возможности. На этом этапе формируются «микроуровень» поддержки одаренности, т.е. практика работы с отдельными учениками, а также «мезоуровень», включающий программы, предназначенные для групп учеников, например, специальные школы, дифференциация на уровне обычных школ, учитывающая потребности наиболее одаренных субъектов, и т.д.

На *втором этапе* развиваются государственные экстенсивные системы поддержки одаренных – помощь способным детям уже осознается как государственная задача. Ее решение осуществляется в массовом порядке путем выявления одаренных детей на основе их академических достижений и предоставления им возможностей обучения на более высоком уровне. Формируется «макроуровень» работы по поддержке одаренной молодежи, т.е. объединение мероприятий «мезоуровня» в систему, направленную на решение целостной задачи поддержки одаренности в стране. Формирование «макроуровня» ведет к перестройке всей совокупности мероприятий «мезоуровня» и интенсификации деятельности в этом направлении в целом.

На *третьем этапе* государственная система приобретает интенсивный характер. Поскольку на этом этапе выявление одаренности на основе только достижений не может быть полным, применяются различные методы диагностики потенциала учащихся. При обучении используются способы, которые учитывают личностные особенности одаренных учеников. Именно на этом этапе в практике работы с одаренными детьми возникает необходимость использования технологий, основанных на теоретико-экспериментальных исследованиях.

Перечисленные этапы отражают последовательное государственное признание значимости образования как составляющей конкурентоспособности нации [1, 2].

Государственные экстенсивные системы работы с одаренными детьми: образовательные программы для одаренных в СССР и США. В середине XX в. СССР и США стали лидерами по образовательной работе с одаренными детьми. В 1960–1970-х гг. СССР, наряду с США, занимал лидирующее место в мире по работе с одаренными детьми, но это лидерство основывалось целиком на применении экстенсивной системы. В Советском Союзе политика активного развития интенсивной системы за счет психологических технологий не проводилась. Образование одаренных детей в СССР ставило перед собой задачу максимального использования интеллектуальных ресурсов ввиду

научно-технического соревнования с Западом. В связи с этим действовала достаточно эффективная система выявления и обучения высокоодаренных детей, особенно в сфере физики и математики. Еще в 1950-е гг. сложились предметные олимпиады, которые к 1967 г. образовали систему из четырех уровней, завершающуюся Всесоюзным туром. Были созданы специальные физико-математические школы и интернаты, в которых могли получить первоклассное физико-математическое образование особо способные дети из маленьких городов и сел. Создание специализированных учебно-научных центров (СУНЦ) и системы олимпиад в СССР было вызвано необходимостью расширенного воспроизводства интеллектуального потенциала, предназначенного в первую очередь для развития научно-технического потенциала страны. Эта задача ставилась научно-технической интеллигенцией, но встречала понимание и поддержку и у руководства страны. В США в 1973 г. был создан «Национальный комитет одаренности», в 1970-х гг. специальную помощь в Соединенных Штатах получало более полумиллиона одаренных детей, а в конце 1980-х гг. – уже около миллиона, что означало необходимость перехода к интенсивным методам. Центральное место в работе с одаренными детьми в США традиционно занимает дифференциация школьного обучения. При этом дифференциация выражается и в создании специальных школ для одаренных, и в создании для них специальных условий в обычных школах. Учитывая, что для этой страны типичны очень большие школы, возможности для дифференциации достаточно широки.

Зарождение интенсивной системы поддержки одаренности. При всех своих достоинствах экстенсивная система государственной поддержки одаренности имеет предел эффективности. У экстенсивного пути есть две особенности. Во-первых, в сфере выявления одаренности используются методы, направленные на поиск учеников, которые достигли высоких результатов. Самый известный вариант такого метода – проведение предметных олимпиад, а также различные варианты конкурсов и просто выделение учащихся с высокой успеваемостью. Во-вторых, в этом случае как правило предлагаются новые образовательные маршруты с преподаванием различных дисциплин на более высоком уровне. Например, в старших классах средней школы учебные предметы могут вестись преподавателями вузов на уровне, соответствующем младшим курсам университета. Экстенсивный подход на уровне государства оправдан, когда задачами общества и экономики востребован относительно небольшой процент одаренных людей. Этого было достаточно 50 лет назад, достаточно и сегодня для таких стран, как Китай или Индия, обладающих огромными человеческими ресурсами. Однако в США и западноевропейских странах с их высокотехно-

логичными экономиками ресурсы высокого интеллекта практически исчерпаны, более того, эти страны активно ищут внешние ресурсы (в виде «импорта мозгов»), так как внутренних оказывается недостаточно. В результате наиболее развитые государства не могут позволить себе тратить ресурсы и переходят от экстенсивной системы к интенсивной, которая предполагает два условия:

- 1) выявление одаренности не по достижениям, а по потенциалу [3];
- 2) работа с мотивационно-потребностной сферой одаренной молодежи.

Для реализации интенсивной системы необходимы продвинутые гуманитарные технологии выявления и развития одаренности, эффективность которых может быть достигнута только при опоре на теоретико-экспериментальную науку [4], в том числе – на исследования творчества [5].

Одним из преимуществ интенсивной системы является социальная ориентация, поскольку в ее рамках могут быть выстроены более эффективные «социальные лифты». Интенсивные подходы, которые учитывают индивидуальные особенности потребностно-мотивационной сферы, могут создавать наиболее благоприятные условия для одаренных выходцев из тех социальных групп, которым труднее проявить себя в стандартизированных условиях экстенсивной системы. Таким образом, интенсивная система становится важным инструментом социальной политики в тех развитых странах, где существуют проблемы проникновения в высшие классы представителей различных групп, например этнических. Интенсивная система не заменяет экстенсивную, а встраивается и преобразует ее. Психологические технологии дают возможность осуществить «настройку» системы под индивидуальность и дополнить ее необходимой работой над личностью одаренного человека, его мотивацией, самовосприятием и т.д. В этом плане этап экстенсивных государственных систем плавно переходит в этап интенсивных. В разных регионах этот переход осуществляется неравномерно. В то время как в США или Западной Европе интенсивные технологии постепенно захватывают лидирующие позиции, в странах Юго-Восточной Азии происходит формирование и расширение экстенсивных форм.

Образование одаренных детей в странах Азии. Страны Азии хотя часто и не располагают такими финансовыми и научно-технологическими ресурсами, как США или Западная Европа, прикладывают большие усилия в образовании одаренных детей. Так, в Китае одаренные дети и молодые люди имеют различные льготы: государственные стипендии, субсидии предприятий и т.д. В Китае очень развита система дифференциации. С первого класса все ученики проходят

единый государственный экзамен, по результатам которого выделяются сильные и слабые группы. Затем наиболее выдающихся учеников собирают в школы более высокого уровня. Директор московской школы «Интеллектуал» Е.В. Маркелов писал о «неизгладимом впечатлении» от посещения шанхайской супер-школы для одаренных (Shanghai High school), где обучаются 2 000 иностранцев и 1 200 китайцев [6]. У школы огромный кампус с парком и полным комплектом спортивных сооружений. Есть лаборатории по биологии, экологии, химии, физике. Там, например, осуществляется мгновенный анализ крови, используется сложная аппаратура для регистрации движений. С учениками работают три группы специалистов – университетские ученые, педагоги и психологи. Преподавание в школе ведется на английском языке. Школы в Китае выстроены в иерархическую систему. В каждой провинции и городах есть несколько лучших школ, во главе которых стоит «супер-школа». Избранные школы получают большую государственную поддержку и обладают правом конкурсного отбора. Эти школы имеют возможность приглашать лучших преподавателей. Серьезное движение по образованию одаренных детей наблюдается в Тайване: с 1962 г. там существует национальная программа, которая включает специальные школы и классы для одаренных детей. Кроме того, существуют программы ускорения для высокоодаренных учеников: они могут раньше поступать в школы, перепрыгивать через классы, заканчивать несколько университетских факультетов. В Южной Корее ведется работа по созданию специальных школ для одаренных и мотивированных детей и развитию системы дополнительного образования; факультативное образование по выбору родителей и детей является обязательным, но платным. На дополнительное образование возлагается надежда по выявлению и развитию одаренности. Таиланд вслед за Китаем пошел по пути «супер-школы». Королевская семья берет на себя обучение, воспитание и содержание детей в так называемой Королевской школе, конкурс в которую составляет до 300 человек на место. Большинство выпускников работают чиновниками или занимаются бизнесом, поскольку исследовательская инфраструктура в стране не развита. Система дифференцированного образования развита и в Сингапуре, который своими удивительными экономическими успехами во многом обязан образованию [7].

Образование одаренных детей в Западной Европе. В Европе создание специальных образовательных возможностей для одаренных детей сталкивается с идеологическим препятствием, которого нет в США. Некоторые левые партии, ставящие во главу угла образовательной политики принцип равенства возможностей, видят в поддержке одаренных детей нарушение этого равенства. Наиболее серьезной эта

проблема оказывается в странах Северной Европы, где у власти находятся левые силы, в частности в Швеции. Тем не менее в Европе разрабатывается ряд новых направлений, например, программ, нацеленных как на привлечение ресурсов одаренной и талантливой молодежи для увеличения научно-технической и технологической конкурентоспособности, так и на поддержание социальной стабильности. Такие программы могут выполнять роль социальных лифтов, дающих возможность продвигаться вверх одаренным выходцам из нижних слоев общества, национальных и религиозных меньшинств и т.д. Хотя в ряде стран одаренные учащиеся не упоминаются в законах о школьном образовании [8], в законах выделяют стратегии, которые могут использоваться при работе с такими детьми. Почти во всех странах в школьном законодательстве имеются положения, позволяющие при необходимости раньше поступать в школы, «перепрыгивать» через классы, проходить обучение по отдельным предметам в более старших классах и в университетах. В частности, в Финляндии дополнительные меры для образования одаренных учащихся не предусмотрены, но там отлично развита индивидуализация образования в целом. Даже в Швеции, несмотря на то что в ее политике сильны «левые» силы, в 2003 г. была открыта программа для одаренных учащихся при двух университетах. Кроме того, и в Швеции, и в Финляндии каждый ученик в школе имеет индивидуальный план развития. В Англии в 2007 г. запущена большая государственная программа, основанная на интернет-ресурсе «Новая Академия для учащихся» при участии ведущих университетов. Этот ресурс доступен для всех одаренных детей в возрасте от 4 до 19 лет, выявленных школами. Система охватывает различные области науки, литературы, искусства; имеет многоступенчатую структуру по трудности заданий, позволяет ученикам работать в своем темпе, предоставляет обратную связь от высококвалифицированных специалистов.

В странах Западной Европы, как и в США, задействована мощная научная инфраструктура в области психологических исследований интеллекта, креативности, психодиагностики и в других сферах, позволяющих поддерживать практическую работу в области одаренности [9].

Работа с одаренными детьми в современной России. С 1980-х гг., как и в других передовых странах, в СССР назревала необходимость перехода к новым методам работы с одаренными детьми, основанным на выявлении потенциальных возможностей, индивидуализации и психологических технологиях. Формировалась и научная база для этой деятельности благодаря работам таких ученых, как Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, и их учеников [10]. В 1996 г. под руководством первого заместителя министра образования РФ В.Д. Шадрикова была запущена программа «Одаренные дети» в статусе феде-

ральной целевой программы как части президентской программы «Дети России». В ее рамках в период 1996–1999 гг. была издана серия книг, подготовлена «Рабочая концепция одаренности», поддержаны различные мероприятия. Однако в последующий период произошло свертывание деятельности в этом направлении. Низка активность и на уровне регионов. На фоне интенсифицирующейся деятельности по всему миру приходится с сожалением констатировать, что работа с одаренными детьми в нашей стране ведется на старых запасах. Работает заложенная в советское время система олимпиад. Действуют три из четырех созданных в 1960-е гг. СУНЦев – московский, Санкт-Петербургский и Новосибирский (четвертый – киевский – находится теперь на территории Украины). Появился СУНЦ и в Екатеринбурге. Существуют отдельные великолепные образовательные учреждения для одаренных детей, такие как школы № 57, № 2, «Интеллектуал», «Созвездие», «Лига школ» в Москве, школа № 239 в Санкт-Петербурге, № 17 в Челябинске и ряд других.

В настоящее время принятые в мире программы для одаренных охватывают от 2 до 10% населения. Суммарное число выпускников школ для одаренных в России вместе с победителями олимпиад высокого уровня (которые обычно являются учениками тех же школ) немного превышает 1000 человек в год, т.е. составляет около 0,1% выпускников по стране, что на порядок, а то и на два порядка ниже существующей потребности. Как при любой экстенсивной системе, основное количество одаренных учащихся остается невыявленным, потому что используемые методы не дают возможности обнаруживать скрытую одаренность. Олимпиады и конкурсы выделяют учащихся, которые уже достигли успехов в какой-либо академической дисциплине. Однако эти формы не позволяют обнаружить детей, одаренность которых еще не обнаружилась в их академических достижениях, в том числе и по той причине, что образовательная среда в образовательных учреждениях не ориентирована на поддержку таких детей.

Таким образом, на сегодняшний день в нашей стране стоит двойная задача: расширение масштабов работы с одаренной молодежью более чем на порядок, что станет завершением формирования экстенсивной системы, и переход к внедрению интенсивных методов.

Методы развития учебной мотивации. Одаренность включает в себя как значительно превышающие средний уровень способности и высокий уровень интеллекта [11], так и особую мотивационную структуру и личностные качества [12]. Мотивация – один из факторов, который может стать «пусковым механизмом» для реализации скрытых возможностей и достижения выдающихся результатов и в учебе, и в творческой, и в профессиональной деятельности. Некоторые зарубеж-

ные и отечественные психологи полагают, что именно мотивация, а не уровень способностей может выступать основной характеристикой творческого человека [13, 14]. Исследования показывают, что дети, обладающие высоким уровнем способностей в какой-либо области, обычно демонстрируют высокий уровень внутренней мотивации в данной сфере – они проявляют настойчивость и упорство при достижении поставленных целей и неистощаемый интерес к деятельности. Они обладают также выраженными особенностями социального поведения [15]. Интеллектуально одаренным детям, как правило, свойственна познавательная мотивация – им интересно узнавать и анализировать новую информацию. Поэтому роль педагога в большой степени состоит в том, чтобы исходно высокий уровень внутренней мотивации сохранялся на протяжении всего обучения. Это достигается различными методами – совершенствованием учебных программ, учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, созданием в учебном коллективе творческой атмосферы и т.д. Чрезмерное увлечение наградами и оценками может снизить внутреннюю мотивацию. Как показали исследования, испытуемые, изначально выполнявшие экспериментальные задания-головоломки исключительно из интереса, после введения денежного вознаграждения за правильное решение интересовались подобными заданиями значительно меньше [12, 16]. Одаренным детям особенно свойственна соревновательная, конкурентная мотивация. В процессе конкурентной борьбы ребенок получает представления о собственных возможностях, учится рисковать, выигрывать и проигрывать, а также приобретает опыт «разумного авантюризма» [13]. Тем не менее педагогам стоит быть очень осторожными при оценке достижений учеников, предпочтительно сравнивать успехи и неудачи каждого ребенка с его собственными прежними результатами. Крайне нежелательным является публичное сравнение успехов и способностей детей. Желание детей соревноваться между собой может быть успешно реализовано в процессе интеллектуальных и творческих учебных игр. Существующие системы обучения и воспитания одаренных детей, как правило, построены с учетом особенностей мотивационной сферы учеников. Так, в системе, предложенной Дж. Рензулли, которая называется «Три вида обогащения учебных программ», ребенок сначала выбирает определенную сферу деятельности из предложенных ему вариантов. Кроме того, ученик обязательно участвует в постановке творческой проблемы и в выборе ее решения [14]. Данный подход хорошо согласуется с положениями теории самодетерминации Деси и Райана, в соответствии с которой внутренняя мотивация поддерживается ощущением собственного контроля над деятельностью, уверенности в собственной компетентности и автономности [17, 18]. В соответствии с

теорией Деси и Райана, помимо ощущения автономии и компетентности, внутреннюю мотивацию поддерживает ощущение связанности с другими людьми. Во многих системах обучения для одаренных детей учитывается этот фактор. Так, показано, что индивидуальные формы обучения далеко не всегда оказываются эффективными для развития детской одаренности. При индивидуальной работе ученика с педагогом практически отсутствует взаимодействие детей друг с другом, исключается возможность взаимного обучения и общения детей на учебные темы. Интересной является коллективная форма организации обучения, разработанная В.К. Дьяченко. Она включает в себя индивидуальную работу каждого ребенка с педагогом, самостоятельное изучение источника знаний, работу в группе сверстников и взаимное обучение, при котором действует «самообучающаяся группа» детей [13]. Таким образом, помимо прочих учебных задач, осуществляется влияние на мотивационную сферу учащихся. Очень важным является создание доброжелательной и творческой атмосферы среди учеников. При выставлении оценок крайне важно учитывать тот факт, что в некоторых случаях они могут способствовать переходу внутренней мотивации во внешнюю. Учет индивидуальных особенностей школьников всегда остается необходимым для повышения качества обучения и учебной мотивации. В частности, в задачу педагога, работающего с одаренными детьми, входит подбор для каждого ученика заданий соответствующего его способностям уровня сложности для формирования адекватного уровня притязаний, а также системы оценок и поощрений, значимых для конкретного ребенка. При желании педагогов как для повышения мотивации учебной деятельности, так и для развития творческих способностей могут использоваться результаты экспериментов по созданию условий для появления феномена озарения [19–21]. Особую проблему составляет речевое развитие [22–24].

В настоящее время существует достаточно мало психологических исследований, изучающих индивидуальную эффективность различных типов мотивации, а также специфику мотивации в обязательном и дополнительном образовании – например, в спортивных и творческих занятиях. Однако очевидно, что при подготовке олимпийского чемпиона невозможно обойтись без соревновательной мотивации, а для обучения будущего художника она далеко не всегда продуктивна. Кроме того, для разных учащихся характерны разные мотивы – например, мотивы достижения или избегания неудач. На эффективность деятельности и развития воздействуют также индивидуальные формы мотивации – например, для одного ребенка может быть особенно значима похвала родителей, в то время как для другого – признание одноклассников или учителей. Поэтому для лучшего понимания особенностей функциони-

рования мотивационной сферы одаренных учащихся, а также для разработки программ по развитию одаренных учеников и для повышения эффективности подготовки педагогов требуется проведение научных экспериментальных исследований индивидуальных и личностных различий в мотивационной сфере на специфической выборке одаренных детей.

Литература

1. Брюно Ж., Малви Р., Назарет Л., Пажес Р., Террасье Ж.-Ш., Ушаков Д.В. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика // Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 4. С. 73.
2. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Фундаментальная психология и практика: проблемы и тенденции взаимодействия // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 3. С. 5–16.
3. Белова С.С., Валуева Е.А., Ушаков Д.В. Интеллект и адаптация // Журнал прикладной психологии. 2006. № 6. С. 49–53.
4. Валуева Е.А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М. : Институт психологии РАН, 2009. С. 216–227.
5. Ушаков Д.В. Творчество и «дарвиновский» способ его описания // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 3. С. 103–110.
6. Маркелов Е.В. О системе образования одаренных детей в странах Юго-Восточной Азии // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 87–100.
7. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М. : Изд-во ИПРАН, 2011. 464 с.
8. Persson A. The Coriolis Effect: Four centuries of conflict between common sense and mathematics. Part I : A history to 1885 // History of Meteorology. 2005. № 2. P. 1–24.
9. Белова С.С., Валуева Е.А., Овсянникова В.В., Сысоева Т.А. Аналитические и творческие способности в социальной сфере // Психология образования в поликультурном пространстве. 2012. № 4. С. 91–97.
10. Ушаков Д.В. Языки психологии творчества: Яков Александрович Пономарев и его научная школа // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / ред.-сост. Д.В. Ушаков. М. : Институт психологии РАН, 2006. С. 19–142.
11. Дружинин В.Н., Ушаков Д.В. Когнитивная психология : учеб. для вузов. М. : Пер Сэ, 2002. 480 с.
12. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Одаренность и мотивация // Интеллект, творчество и формирование личности в современном мире : сборник тезисов Всероссийской школы молодых ученых «Педагогические, психологические и культурологические принципы и методы воспитания молодых исследователей в условиях высокотехнологичной экономики» (29 сентября – 3 октября 2010 г., Москва). С. 103–106.
13. Савенков А.И. Психология детской одаренности. М. : Генезис, 2010. 440 с.
14. Грановская Р.М., Крижанская В.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб., 1994. 192 с.
15. Ушаков Д.В. Социальные влияния и его детерминанты // Психология образования в поликультурном пространстве. 2007. Т. 1, № 1–2. С. 5–13.
16. Deci E.L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation // Journal of Personality and Social Psychology. 1971. Vol. 22. P. 113–120.

17. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М. : Смысл, Академия, 2006. 333 с.
18. Ryan R., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American psychologist. 2000. Vol. 55. P. 68–78.
19. Валуева Е.А. Интеллект, креативность и процессы распространения активации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3, № 3. С. 130–142.
20. Липтева Е.М., Валуева Е.А. Феномен подсказки при решении задач: взгляд со стороны психологии творчества. Ч. 1: Прайминг-эффекты // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 8, № 4. С. 134–146.
21. Медынцев А.А. Влияние иррелевантной информации на процесс разгадывания анаграмм // Современные исследования социальных проблем sisp.nkras.ru. 2012. № 11(19). URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/11/medyntsev.pdf> (дата обращения: 16.06.2014).
22. Ушакова Т.Н. Детская речь – ее истоки и первые шаги в развитии // Психологический журнал. 1999. Т. 20, № 3. С. 59.
23. Ушакова Т.Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики. М., 2011. 528 с.
24. Ушакова Т.Н., Бартенева З.С. Психологическое содержание речи ребенка 3–5 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 56.

УШАКОВ Дмитрий Викторович, член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии и психофизиологии творчества Института психологии РАН, главный научный сотрудник Федерального института развития образования (Москва, Россия).

E-mail: dv.ushakov@gmail.com

ШЕПЕЛЕВА Елена Андреевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории диагностики одаренности ГБОУ ВПО (Москва, Россия).

E-mail: e_shep@rambler.ru

SYSTEMS OF WORK WITH GIFTED YOUTH IN RUSSIA AND ABROAD

Ushakov Dmitry V., Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russian Federation).

E-mail: dv.ushakov@gmail.com

Shepeleva Elena A., Moscow City University of Psychology and Education (Moscow, Russian Federation).

E-mail: e_shep@rambler.ru

Keywords: giftedness, motivation, extensive system, intensive system, state educational programs.

Abstract

The article contains a historical overview of stages of the educational work with gifted students in different countries. First stage – establishment of the mass education – includes elaboration of special conditions for education of selected gifted students or groups of students. At the second stage the support of gifted students already becomes a state objective, the extensive system of their detection and education is developed. At the third stage the state system of work with gifted individuals becomes intensive.

Two main systems of selection and education of gifted students – extensive and intensive ones, have been outlined. The extensive system is characterized with detection of gifted children on the basis of academic achievements and with granting to them an

opportunity to study at the higher level. The intensive system includes a detection of capable children not based on their achievements but on the basis of the potential, as well as it includes the work with motivation-demand area of gifted youth.

There have been analyzed features and perspectives of systems that were formed when working with giftedness in various countries of the world – in particular in the US, Asian countries, Western Europe, the USSR and modern Russia. Presently, programs for gifted students cover 2% to 10% of the world's population. In Russia, where presently mainly extensive methods of work with gifted individuals are practiced, total number of graduates of schools for gifted students and winners of high level competitions is slightly over 1000 persons per year – around 0,1% of graduates of all schools in the country, that is 1-2 orders less than the existing demand. Vast majority of gifted students remains undetected, since extensive methods do not detect hidden capabilities. The reason of that, in particular, could be absence of orientation of the educational environment to support gifted children.

The overview of the literature regarding the problem outlined in this article indicates that the society and economics begin to need the large quantity of gifted people, the intensive approach is to be applied hence it is defined by the orientation to the hidden potential and accounts for motivation of gifted students. The article considers the motivational side of the giftedness and analyzes methods of support and development of educational motivation. On the basis of generalized domestic and foreign historical experience in education of highly capable students it is concluded that the actual task in Russia is to extend the work with gifted students that accomplishes the establishment of the extensive system, as well as implementation of intensive methods of detection and education of the gifted.

References

1. Bruno J., R. Mulvey, L. Nazareth, R. Pagès, Terrase J.-C., Ushakov DV. Odarennye deti: psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya i praktika [Gifted children: psychological and pedagogical research and practice]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1995, vol. 16, no. 4, pp. 73.
2. Zhuravlev A.L., Ushakov D.V. Fundamental psychology and practice: problems and tendencies of interaction. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2011, vol. 32, no. 3, pp. 5-16. (In Russian).
3. Belova S.S., Valueva E.A., Ushakov D.V. Intellect i adaptatsiya [Intelligence and adaptation]. *Zhurnal prikladnoy psikhologii*, 2006, no. 6, pp. 49-53.
4. Valueva E.A. *Diagnostika emotsional'noy kreativnosti: adaptatsiya oprosnika Dzh. Everilla* [Diagnosis of emotional creativity: adapting the questionnaire of J. Everilla]. In: Lyusin D.V., Ushakov D.V. (eds.) *Sotsial'nyy i emotsional'nyy intellekt: ot protsessov k izmereniyam* [Social and Emotional Intelligence: from processes to the measurement]. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ., 2009, pp. 216-227.
5. Ushakov D.V. Tvorchestvo i "darwinovskiy" sposob ego opisaniya [Creativity and "Darwinian" way of its description]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2000, vol. 21, no. 3, pp. 103-110.
6. Markelov E.V. O sisteme obrazovaniya odarennykh detey v stranakh Yugo-Vostochnoy Azii [On the education of gifted children in South-East Asia]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2009, no. 4, pp. 87-100.
7. Ushakov D.V. *Psikhologiya intellekta i odarennosti* [Psychology of intelligence and giftedness]. Moscow: IP РАН Publ., 2011. 464 p.
8. Persson A. The Coriolis Effect: Four centuries of conflict between common sense and mathematics. Part I: A history to 1885. *History of Meteorology*, 2005, no. 2, pp. 1-24.

9. Belova S.S., Valueva E.A., Ovsyannikova V.V., Sysoeva T.A. The analytical and creative skills in a social context. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve – Psychology of education in a multicultural society*, 2012, no. 4, pp. 91-97. (In Russian).
10. Ushakov D.V. *Yazyki psikhologii tvorchestva: Yakov Aleksandrovich Ponomarev i ego nauchnaya shkola* [The languages of psychology of creativity: Yakov A. Ponomarev and his scientific school]. In: Ushakov D.V. (ed.) *Psikhologiya tvorchestva: shkola Ya.A. Ponomareva* [The psychology of creativity: the School of Y.A. Ponomarev]. Moscow: Institute of psychology RAS Publ., 2006, pp. 19-142.
11. Druzhinin V.N., Ushakov D.V. *Kognitivnaya psikhologiya* [Cognitive Psychology]. Moscow: Per Se Publ., 2002. 480 p.
12. Gordeeva T.O., Shepeleva E.A. [Talent and motivation]. *Intellekt, tvorchestvo i formirovanie lichnosti v sovremennom mire: sbornik tezisev Vserossiyskoy shkoly molodykh uchenykh* [Intelligence, creativity and personality development in the modern world: a collection of abstracts of All-Russian School for Young Scientists]. Moscow, 2010, pp. 103-106.
13. Savenkov A.I. *Psikhologiya detskoj odarennosti* [Psychology of children's giftedness]. Moscow: Genezis Publ., 2010. 440 p.
14. Granovskaya R.M., Krizhanskaya V.S. *Tvorchestvo i preodolenie stereotipov* [Creativity and overcoming stereotypes]. St. Petersburg, 1994. 192 p.
15. Ushakov D.V. Sotsial'nye vliyaniya i ego determinant [Social influence and its determinants]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve – Psychology of education in a multicultural society*, 2007, vol. 1, no. 1-2, pp. 5-13.
16. Deci E.L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, vol. 22, pp. 113-120.
17. Gordeeva T.O. *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Psychology of achievement motivation]. Moscow: Smysl, Akademiya Publ., 2006. 333 p.
18. Ryan R., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 2000, vol. 55, pp. 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
19. Valueva E.A. Intelligence, Creativity and the Processes of Spreading Activation. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2006, vol. 3, no. 3, pp. 130-142. (In Russian).
20. Lapteva E.M., Valueva E.A. The Phenomenon of Hint in Problem Solving: a Creativity Psychology Point of View. Part 1. Priming Effects. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2011, vol. 8, no. 4, pp. 134-146.
21. Medyntsev A.A. Vliyanie irrelevantnoy informatsii na protsess razgadyvaniya anagramm [The influence of irrelevant information on the process of solving anagrams]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem*, 2012, no. 11(19). Available at: <http://sisf.nkras.ru/e-ru/issues/2012/11/medyntsev.pdf>. (Accessed: 16th June 2014).
22. Ushakova T.N. Detskaya rech' – ee istoki i pervye shagi v razvitiy [The children's speech – its origins and the first steps in the development]. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 1999, vol. 20, no. 3, p. 59.
23. Ushakova T.N. *Rozhdenie slova. Problemy psikhologii rechi i psikholingvistiki* [The birth of a word. Problems of psychology and psycholinguistics speech]. Moscow, 2011. 528 p.
24. Ushakova T.N., Barteneva Z.S. *Psikhologicheskoe sodержanie rechi rebenka 3–5 let* [Psychological content of the speech of the child 3-5 years]. *Voprosy psikhologii*, 2000, no. 2, p. 56.

WORD MEANING IS IMPORTANT A RESPONSE TO W.-M. ROTH & Þ. JÓHANNSDÓTTIR ON PEREZHIVANIE

Andy Blunden

Independent Scholar, Melbourne, Australia

Abstract. This paper is written in response to a paper which exhibits all the confusion in the English-speaking world surrounding the key concepts of Cultural Psychology and Activity Theory. Rather than engaging in a point-by-point critique, just 10 topics have been selected for clarification.

Keywords: Vygotsky; perezhivanie; unit of analysis; category; concepts; activity.

The following observations are made in response to Roth and Jóhannsdóttir's article [1] with the aim of clarifying certain word meanings and concepts which have become intolerably confused, at least among English speakers.

1. Perezhivanie as a word in the English language (Roth & Jóhannsdóttir, p. 1)

In English, the use of definite or indefinite articles (a, an, the), pronouns like 'this' and 'that' or plurals, are unambiguous signals that the noun is a count noun, not a mass noun, some finite entity, not a continuum. The Russian language does not use definite or indefinite articles, so in appropriating a Russian word into the English language, and thereby giving perezhivanie an English meaning, the writer has to make a decision as to whether 'perezhivanie' is a count noun or a mass noun and use it in accordingly. Many English nouns are either mass nouns or count nouns according to context, but will have quite different meanings in each case. "Tool" is a count noun, as in "I have three tools." "Equipment" is a mass noun, so if you say "I have three equipments" it just sounds silly. You should say: "I have three tools," or "I have three pieces of equipment." "Experience" (as opposed to "experiences" or "that experience" or "an experience") is a mass noun, whereas in the other instances it is a count noun. In English, the mass noun "experience" and the count noun "an experience" have quite different meanings. As a mass noun, "experience" means the passive background to life, the basic concept of Empiricism, and as such can have no affective content. As a count noun, it means a significant, probably emotion-laden, unexpected or revealing interaction of some kind. This is what John Dewey meant in his 1934 essay "Having An Experience." When "perezhivanie" is

translated into English as “experience” (not “an experience” or “experiences,” etc.) then it is a mass noun, i.e., the basic concept of Empiricism.

Every native English speaker recognises the difference between count and mass nouns, but very few English speakers are consciously aware of the distinction; this is generally known only to experts in English grammar. Ordinary native English-speakers will become aware of the difference when, for example, a Russian speaker says “Word meaning is unit of intellect,” because “unit” can only be a count noun and the correct expression is “Word meaning is a unit of the intellect.” Even though the native English speaker will always use such nouns correctly, they do it without conscious awareness of the grammatical rule implicit in the usage. Given that the count/mass distinction is not made explicit in Russian grammar and native English speakers are generally unaware of the distinction, it is not surprising that native Russian-speakers will say things like: “Unit of consciousness is perezhivanie.” However, when a native English-speaker emulates this broken English they reveal that they do not understand the meaning of the word “unit,” which is itself a count noun, and only count nouns can be units. It makes no difference if the neolog “experiencing” is used instead of appropriating perezhivanie. As a neolog, “experiencing” can be count or mass according to its usage, and being simply a translation of perezhivanie, those who use it always use it as a mass noun thereby depriving the word ‘unit’ of its meaning – both the scientific sense in which Vygotsky used it, and the everyday sense. And English-speakers are often quite ready to believe that Vygotsky was an Empiricist who used words like “unit” in an idiosyncratic manner.

2. “Category” and “kategoria” (Roth & Jóhannsdóttir, p. 1). The idiosyncratic use of “category” in English, to refer to some kind of dramatic event or clash of personalities, we owe to Nikolai Veresov [2]. Veresov has convinced some people that “category” has this meaning, even though no-one else ever knew about it and Veresov is wrong in attributing this idiosyncratic meaning to Vygotsky. I think Vygotsky is quite unambiguous in his use of “category” in the ordinary philosophical sense, in Chapter 7 of “Thinking and Speech” [3]. But Veresov is not as wrong as it at first sight appears, nor as correct as Roth believes. The solution to the riddle lies in etymology.

Originally there was a Greek word κατηγορία. This word merged three meanings which have given rise to three distinct words in the English language. In ancient Greece, κατηγορία meant a predicate, that is, something which is attributed to a subject. For Aristotle, logic, natural science and grammar were not distinct disciplines: the world existed just as it was cognised and expressed in language. Within his Rhetoric, κατηγορία took on a distinct meaning: κατηγορία and απολογία were a pair of opposite modes

of speech; one speaker accuses (ascribes a predicate to) the other (κατηγορία) and the other defends themselves (ἀπολογία). In the development of logic, beginning from the idea of κατηγορία as a predicate of a subject, Kant took 'category' (the transliteration of κατηγορία) to be a fundamental concept from which other concepts derived meaning. In positivist and everyday usage this then took on the common meaning of a 'pigeon hole' into which things are categorised. The Kantian sense of the word 'category' continued in philosophy after Kant but was given a different, critical content by Hegel and thus Marx, but is still evocative of the Kantian meaning. In grammar, the Latin translation of the Greek κατεγορία, 'predicate', has taken over this meaning, although 'predicate' still carries the more or less obsolete meaning of 'accusation' and is cognate with 'predicament'. English speakers will be familiar with the word apologia, but very few know that apologia is the opposite of kategoria.

So Veresov [2] may be quite correct in claiming that 'kategoria' (spelt this way in English when indicating the term in rhetoric) was appropriated for Russian drama theory by Meierhold, but there is no extant evidence to support this claim. Most Russian speakers would be surprised to hear that 'kategoria' has this meaning in Russian, but one needs to ask a Russian expert in Rhetoric. It is a plausible claim and anyone who wants to build a theory of personality development around kategoria and apologia has a valid foundation. Further, I think there are aspects of Vygotsky's thinking which would be open to such an interpretation. However, I have seen nothing in Vygotsky's writing to substantiate the claim that he used the word in this way. But apart from all this, the word in English is "kategoria," not "category."

3. Continuous and discrete development (Roth & Jóhannsdóttir, p. 6). The observation that Vygotsky understood perezhivanie as a unit of personal development, draws our attention to the fact that if all units are count nouns, how then is it possible to understand continuous development? It also raises the philosophical problem of the supposed dichotomy of discrete and continuous development. Is this just a question of the speed of development? Although Vygotsky did talk of periods of gradual development taking place within a stable social situation of development, and development occurring during periods of crisis during which the social situation of development is transformed, it would be a mistake to suppose that gradual development is a continuous and not a discrete process. In the case of continuous development, we would have to suppose that a person undergoes development even while they are asleep and consequently it would draw into question whether the actions of those responsible for assisting a person's development have any role in the process at all. Development may be gradual but it is still composed of a great many discrete 'leaps'. What is gradual about the process is that the social situation of development (predic-

ament) remains stable. Generally speaking (though not universally), the critical phase of development is characterised by the person adopting a subject position which is in conflict with the subject-position implicit in the activity of those with whom the person is collaborating. This is what generates the contradiction: everyone changes their activity, the subject makes a development, the social situation is transformed and the new subject-position must be re-stabilised in a series of 'minor crises'. It is also possible that the crises could be generated externally by a transformation of the social environment, but this is not the archetype of Vygotsky's conception of personal development in a social situation. Where external changes force a person to adapt to a new environment we have the situation just as it is understood by ordinary empirical and behavioural psychology.

4. Units of the process and units of the end-product (Roth & Jóhannsdóttir, p. 1). Are perezhivaniya units of consciousness or units of personality development? The point is that consciousness, as the end-product of a process of personality development can only be understood in and through its history or development. So if a unit is to reveal to us the nature of consciousness, then it must already reveal to us the dynamics of its development, but to reveal to us the dynamics of personal development, perezhivaniya must be units of personality development. So the answer is both, necessarily. This also applies to word meaning, or any unit of analysis. Word meaning reveals to us the development of the intellect and consequently can function as a unit of intellectual activity, i.e., thinking. So how do "perezhivaniya" function as units of development? Because when confronted by a crisis of some kind, positive or negative, we 'must' change our social situation, either by modifying our own activity or by modifying the relevant aspects of the environment.

So what is the concept of 'perezhivanie' which we want to render in English? We cannot hope to transfer into English all the connotations which the word has acquired in Russian, so our aim must be to formulate an abstract concept, in the Hegelian sense, which can concretise itself through its interaction with the body of English-language cultural-psychological theory, thus producing a new, concrete concept expressed in the English language, different from but related to the Russian word, but nonetheless meaningful. Perezhivaniya are situations in which a subject finds themselves; these are not simply objective, because what is a boon for one person may be a disaster for another, or irrelevant to still another person; in other words, it is the significance, or if you like, the meaning (I think Lydia Bozhovich [4] is quite mistaken in her criticism of Vygotsky on this point), of the objective situation for the subject, insofar as it is relevant to their development, i.e., actually poses developmental tasks for the subject. The significance of a range of environmental conditions is not simply subjective. A person is not facing a

life and death situation just because they feel it to be so – the results of their actions depend on objective, material events and relations, not just the subject's beliefs; but nor is a situation simply objective. And (NB) nor is the social situation of development the entire global social and economic conditions simply added to a person's activity. The person's self-consciousness or identity as a person and their needs, selects, so to speak, the specific aspects of the environment or conjunction of factors which is problematic, and it is this conjuncture or situation or predicament which constitutes an experience in the relevant meaning.

It should be noted here that when we are speaking of the significance of features of the environment for the subject and how a subject 'understands' their situation, we do not suppose that this significance is grasped intellectually by the subject, any more than we ascribe intelligence to an animal that takes fright at the sound of an explosion, or an infant which cries when it's mother leaves the room. The subject perceives their situation in a manner appropriate to their own development and their needs at that stage of development.

But just to be faced with a developmental crisis does not in itself mean that a person makes a development. Development can only occur afterwards, as a result of the person working over the experience, integrating it into their personality, and successfully overcoming it, sublating it – the process which we call 'catharsis' [5]. We owe this observation particularly to Fedor Vasilyuk [6]. There is no English word which evokes both "an experience" and "the catharsis." *Perezhivaniya* are realised as personal development through catharsis. I suggest that English speakers use "*perezhivanie*" for the experience and "catharsis" for the working over, but in any case, we must be aware of the distinction.

5. Units, categories and elements (Roth & Jóhannsdóttir, p. 1). Although Vygotsky did not invent analysis by units, in Chapter 1 of *Thinking and Speech* [7] he introduced a new meaning for an existing term – 'unit of analysis' – a term already known to mainstream natural and social science, by giving it the critical Hegelian content of 'abstract concept'. Vygotsky was following Marx's lead. In the Preface to *Capital* Marx [8] said: "But in bourgeois society the commodity form of the product of labour – or the value form of the commodity – is the economic cell form." Note that the commodity is not the cell form of political economy but of bourgeois society, i.e., the market – not the science, but the phenomenon itself. In writing *Capital*, Marx began by identifying the primordial unit which exhibited all the essential properties of the market, and therefore of relations resting on the market. That is, the market is nothing but many exchanges of commodities. By analysing the internal contradiction contained within this relation, namely the non-coincidence of use-value and exchange-value, he was able to 'un-

fold' the entirety of the phenomena of bourgeois society and its development. It is this selection of a specific relation – not capital, not price, not labour, but the commodity relation – which is the insight which allows the writer to found a new science, which reveals the inner dynamics of the totality of a range of phenomena unified by this one finite relation.

Unit is a category in the normal Kantian philosophical sense; but 'category' in this sense, provided it is subject to Hegelian critique, can function as a unit only in a very specific sense, viz., a category is a unit of some theory or normative project. That is, a theory is made up of various fundamental concepts, or categories. But 'category' is not a synonym for 'unit'. Further, 'unit' is a relative term, that is, a unit of some complex process or whole. To say that something is a unit, full stop, is nonsense, but it is meaningful to say that something is a category because 'category' is not a relative term.

Famously, Vygotsky also contrasted 'units' with 'elements'. The elements of which water is composed are essentially diverse, viz., hydrogen and oxygen, and neither have the properties of water. The units of water are H_2O , which are of only one kind and is the smallest fragment of water which nonetheless remains water; a mass of water is just many H_2O units. So does this licence us to say that a person + their environment, each being elements, are, taken together, units of ... what? Let's say, of a social formation such as the economy or a nation-state. No. The 'environment' is already the entire social formation, not part of it. Is it to be the unit of that individual's consciousness? No. There are billions of events and relations in the environment which are insignificant for a person's development. A whole is made up of many, many such units. If the person + their social environment is one unit, what are all the other units which together make up the complex whole – the person's consciousness. "Unit of analysis" is not a synonym for the subject matter of interest, the whole; specifically, it is the negation of the subject matter of interest.

The 'germ-cell' and the 'unit of analysis' refer to the same entity. When we are considering how to analyse a complex process, we talk of the 'unit of analysis', the simplest unit such that the whole process is nothing other than a large number of such units. When we are considering the production of new phenomena within such a process (such as the growth of money and capital out of simple commodity exchange) and the scientific understanding of such phenomena, we talk of this same unit as a 'germ-cell'. This refers to the development of the unit itself in interaction with other processes. Hegel [9] deals with the emergence of the abstract concept (i.e., unit) in Volume 1 of the *Logic*, and the development of the abstract concept (i.e., germ-cell) in Volume 2 of the *Logic*.

6. Concepts and heaps (Roth & Jóhannsdóttir, p. 6). There is an idea that a unit must be "the smallest unit that still preserves the essential unity

and quality behind any complex activity,” [10] and that what this means is looking around to find everything which strikes the writer as being part of the essential unity of, say, a person’s development, and including it in the unit. This process is approached in much the same way that a person packs for going on a trip to the countryside, packing into their suitcase everything that they might need on their journey. Vygotsky called such concepts ‘heaps’, a type of infantile concept formation. When Marx sat down to write *Capital*, he did not run through everything that he could think of which might be relevant to bourgeois society – banks, money, workers, wage labor, production, technology, etc. etc. – and then invent a new word to carry the meaning of all these divers relations packed together. No, from 1843 to 1859 he worked over his material before coming to the conclusion that the germ cell (or unit of analysis) was that one simple relation, an exchange of commodities. Making a start on a science, or even tackling the psychological development of one individual requires such an insight, and gathering together in a heap everything that might prove useful on the journey is no substitute for that insight. Science begins from that insight.

7. Open-ended totalities and concepts (Roth & Jóhannsdóttir, p. 6). Quite specifically, what science needs is a concept of its subject matter, not a description, but a concept of the subject matter. Like any person, a scientist is initially faced with a diversity of phenomena manifesting a loosely connected range of problems, and united by some abstract, contingent property. For example, faced with the inequality and exploitation of modern society, all the relevant phenomena appear to be united by money, or perhaps by capital or industrialisation. These are abstract general conceptions. Following Hegel, Marx showed how science had to work over this material to discover behind it that one simple abstract concept which can then form the foundation for rising again to the concrete with which he began, but now reconstructed in conceptual, scientific thought rather than in immediate perception. So open-ended totalities like ‘the environment’ or ‘the social and political conditions’ are useless. Such categories describe the problem, the starting point of investigation, not the abstract concept which is to function as a unit of analysis for the construction of a scientific perception of the complex whole. Philosophers and psychologists struggled for centuries to understand the nature of human intelligence. When Vygotsky selected ‘word meaning’ as a unit of analysis, he created a starting point for understanding the intellect; but the relation between thinking and speaking does not exhaust the phenomena normally recognized as ‘intelligence’. Once a unit of analysis is selected, the science which is constructed on that basis creates a new unity, uniting a distinct range of phenomena not identical with the range of phenomena which made the starting point of investigation. For example, slavery may have appeared alongside wage labour as part of the

problem, but once the concept of commodity was selected for analysis, slavery turned out to be a form of exploitation alien to bourgeois society, for which labour-power, not the labourer, is taken to be a commodity. Similarly, practical intelligence has different roots from the intellect, though both functions merge in the course of their development.

8. Intellect and affect, abstracted from an original unity (Roth & Jóhannsdóttir, p. 3). Wherever there is discussion about *perezhivanie* we hear about the unity of intellect and affect, and even “praxis, intellect and affect” and other arbitrary “unities.” Vygotsky’s starting point was in the analysis of actions, in particular, actions conceived as artefact-mediated actions, such as word meaning. This starting point is significant because it is prior to the abstraction of such partial aspects of action as affect and intellect. It is not a question of positing two abstractions – intellect and affect – and then packing them together into a newly-invented word and declaring it a unity. So long as our overall theoretical framework is grounded in a concept like action or *perezhivanie*, which are prior unities of all the various aspects of action, then we are in a position to abstract observations about such entities as affect and intellect. As to praxis, which is the Greek word for practice, this is a unity of consciousness and behaviour, each of which are concepts which may be abstracted from the observation of action. And all of them – praxis, affect and intellect – are mass nouns, unsuitable for use as units, either singly or together. To form a concept which is a prior unity is something quite different from taking two ready-made abstractions and adding them together. Generally speaking, the word for that prior unity already exists, but because of the nature of general, non-scientific discourse, it will exist side-by-side with concepts of a different level of generality. So the prior unity expressed in the concept has to be rigorously recovered from degradation it may have suffered in careless discourse. Nonetheless, even everyday discourse should recognise a word indicating a prior unity of diverse elements, so invented words should be used only as a last resort.

9. Transformative Activist Stance (TAS) is not adapting to the social environment (Roth & Jóhannsdóttir p. 3). Anna Stetsenko’s [11] concept of Transformative Activist Stance (TAS) also needs to be defended against Roth’s misrepresentation. This concept forms the foundation of Anna’s approach to psychotherapy, and stands in contrast to Adaption, that is, the stance in which a person simply accommodates or adapts to adverse social conditions. In TAS, with conscious awareness, the subject determines themselves as an agent of social change, taking moral responsibility to change the social situation in which they find themselves by changing the social conditions rather than adapting to them. This concept cannot be equated with a person’s adaptation to changed social conditions – it is the very opposite of TAS, and is the standpoint of Empiricism [12] and Behavioural Psychology [13].

10. Activity systems, activities and activity (Roth & Jóhannsdóttir, p. 3). There is one last, very longstanding problem to be attended to which has also arisen from the absence in the Russian language of the definite and indefinite article and the translation of concepts developed in Russian into English, without an appropriate definite or indefinite article. In this case the word, ‘activity’. The Google translator translates the title of A.N. Leontyev’s famous book as “Activities, Consciousness and Personality,” and this cleverly captures the meaning of the title better than the usual “Activity, Consciousness and Personality.” Unfortunately, Leontyev followed Vygotsky in the use of analysis by units very imperfectly, and what Leontyev meant by ‘activities’ could be better translated as ‘types of activity’, midway between a mass noun and a count noun, particular rather than either individual or universal. An analysis by units requires us to begin with activities as units of human life. ‘Activity’ is a generalised substance, not a unit, since it is a mass noun, simply indicating the materialist intent of the theory, but failing to give it a genuine scientific foundation worthy of Vygotsky’s legacy. In English, the units of activity are activities: ‘an activity’ is many actions sharing a common motive which differs from the aim of each action. It is understandable then that with invention of terms like ‘activity systems’ there was an effort to recover a count noun (i.e. ‘system’) for the unit of activity, but at the same time the idea of ‘unit’ has been lost, because a system is the complex whole itself, not a unit of the complex whole. In lieu of the smallest unit of a complex phenomenon we have a collection of all the diverse elements, packed just in case we need them on the journey. Again, the search for a solution is replaced by a re-description of the problem.

Conclusion

All of the clarifications above are made in response to the article by Roth & Jóhannsdóttir, who, in the space of a single article, recycle all the confusions which are widespread among English-speaking advocates of Cultural Psychology and Activity Theory. By bringing all these points of confusion together in a single article they have provided this opportunity for clarification. I have not tried to introduce any new concepts or report the results of any new psychological investigations. The sole purpose of this paper has been to recover some of the Marxist concepts of Vygotsky, and where possible to make them clearer and more accessible for our times.

References

1. Roth W-M., Jóhannsdóttir Þ. Experiencing (Perezhivanie) as Developmental Category: Learning from a Fisherman who is Becoming (as) a Teacher-in-a-Village-School, Out-

- lines. *Critical Practice Studies*. Available at: http://web.uvic.ca/~mroth/PREPRINTS/Fish_Teach.pdf.
2. Veresov N. Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky. *Outlines. Critical Practice Studies*, 2005, vol. 7, no. 1, pp. 31-49. Available at: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/outlines/article/view/2110/1873>.
 3. Vygotsky L.S. *Thought and Language*. The MIT Press, 1962, pp. 223-272. Available at: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/ch07.htm>.
 4. Bozhovich L.I. The social situation of child development. Translated from Russian by M.E. Sharpe. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2009, vol. 47, no. 4, pp. 59-86.. DOI: 10.2753/RPO1061-0405470403
 5. Freud S. *Remembering, repeating and working-through (Further recommendations on the technique of psycho-analysis II)*. In: Starchey J., Freud A., Rothgeb C.L. (eds.) *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Vol. XII, pp.145–156. Available at: <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/at/catharsis.htm>.
 6. Vasilyuk F. *The Psychology of Experiencing*. London: Harvester Wheatsheaf, 1991. 258 p.
 7. Vygotsky L.S. *Thought and Language*. The MIT Press, 1962, pp. 1-12. Available at: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/ words/ch01.htm>.
 8. Marx K. *Marx-Engels Collected Works*. Vol. 35, p.8. Available at: <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1867-c1/p1.htm>.
 9. Hegel G.W.F. *Hegel's Encyclopaedia of the Philosophical Sciences. Part One: The Shorter Logic*. Available at: <http://www.marxists.org/reference/archive/hegel/works/sl/slconten.htm>.
 10. Engeström Y. *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Available at: <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>.
 11. Stetsenko A. From relational ontology to transformative activist stance: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 2008, vol. 3, issue 2, pp. 471-491. Available at: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11422-008-9111-3>. DOI: 10.1007/s11422-008-9111-3
 12. Hume D. *A Treatise on Human Nature*. Available at: <http://www.thefederalistpapers.org/wp-content/uploads/2013/04/A-Treatise-Of-Human-Nature-.pdf>.
 13. Skinner B.F. *The Behavior of Organisms. An experimental analysis*. Oxford: Appleton-Century, 1938.

Blunden Andy, PhD. Independent Scholar Melbourn, Australia
E-mail: ablunden@mira.net

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ЛИЧНОСТНО- ОБУСЛОВЛЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ ВУЗОВСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ ИЗ ДВУХ СИБИРСКИХ ГОРОДОВ

М.А. Мартынова¹, А.В. Будакова²

¹ Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО
«Сибирский федеральный университет» (Лесосибирск, Россия)

² Томский государственный университет (Томск, Россия)

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 14-06-18024, «Индивидуальные достоинства как фактор достижения благополучия в жизни».

Аннотация. Приведены результаты исследования закономерностей личностно-обусловленного восприятия городской среды вузовской молодежи из двух сибирских городов (Лесосибирск, Томск).

В исследовании приняли участие студенты старших курсов, магистранты и аспиранты, изучающие специальности негуманитарного профиля. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что свойственные юношам и девушкам личностные особенности влияют на характер восприятия и оценки ими городской среды. Соответственно, чем в большей степени молодыми людьми осознан и раскрыт их личностный потенциал, тем больше возможностей для самореализации они смогут заметить в условиях города. Установлено, что на характер восприятия молодыми людьми условий города оказывают влияние такие их личностные свойства, как способность к самоорганизации, склонность к самодетерминации и системной рефлексии, выраженность базовых карьерных ориентаций. Они выступают своеобразной основой для позитивного восприятия вузовской молодежи среды города. Как следствие молодые люди с высокими показателями личностного потенциала сосредоточены на выделении возможностей для самореализации в условиях города. Ригидность, невысокий уровень развития способности к самоорганизации, склонность к самокопанию и фантазированию, напротив, характерны для молодых людей, негативно оценивающих городскую среду. В связи с этим вузовская молодежь с низкими показателями личностного потенциала замечает в условиях города лишь препятствия для личностно-профессионального развития.

Ключевые слова: базисные ценности; самоосуществление; самодетерминация; самоорганизация деятельности; личностно-обусловленное восприятие; городская среда; социокультурные условия.

Известный отечественный драматург и прозаик А.В. Вампилов однажды высказал следующее: «Молодость дается нам для эксперимента, а не для прозябания» [1. С. 279]. Действительно, молодежь как социальная группа, благодаря особому отношению к жизни, является

весьма специфическим носителем движущих сил общественного развития. При этом наблюдается феномен взаимовлияния: от степени активности молодых людей могут зависеть темпы социального развития, а общество в значительной мере может влиять на становление личностных черт юношей и девушек. Ключевой ареной для проявления активности молодых людей является современный город и сложившиеся в нем социокультурные условия. Дефицитность этих условий в малых и средних городах может обуславливать стремление современных юношей и девушек переехать в крупные города, в которых, с их точки зрения, сосредоточено большее количество возможностей для профессионального и личностного становления, что, как следствие, может еще в большей степени способствовать развитию депрессивности малых и средних городов.

Важно подчеркнуть, что восприятие и оценка молодыми людьми социокультурных условий городской среды в значительной мере зависит от присущих им свойств личности, т.е. важным является не только разнообразие и богатство городских условий, но и присущие воспринимающим их юношам и девушкам личностные особенности. Поэтому если молодые люди обладают определенным набором личностных черт, то они могут «заметить» в условиях города больше возможностей для личностно-профессионального развития. В связи с этим целесообразным является изучение закономерностей личностно-обусловленного восприятия городской среды вузовской молодежью [2–4].

Следует отметить, что в психологии в каком-то смысле жизнь и восприятие жизни неразличимы, так как основанием процесса восприятия выступает активность человека. Следовательно, что и как воспринимается человеком, зависит от того, что и как он делает, с кем и как общается. Также восприятие неразрывно связано со структурой и свойствами личности. Доказано влияние на этот процесс установки как целостного состояния готовности человека к действию, его потребностей, состояния его организма, его жизненного опыта (апперцепция). Эти факты позволяют утверждать, что в восприятии отражается вся многообразная жизнь личности и ее реальный жизненный путь [5, 6].

В отношении восприятия окружающей среды В. Иттelson [7] отметил, что переживание двумя людьми одной и той же среды никогда не будет одинаковым. Человек, по его мнению, смотрит на окружающее сквозь линзы гнева, печали, радости или удивления, а это в большей степени определяет его поведение, чем физические свойства реальной окружающей среды. Он ведет себя так, как будто среда структурирована определенным способом, хотя в действительности это может быть и не так [8]. Поэтому совокупность личностных особенностей, присущих человеку, может оказывать влияние на характер вос-

приятия им окружающего мира, на «видение» им того, что находится и происходит вокруг.

Можно предположить, что из всего набора личностных особенностей особо значимо на восприятие будут влиять те из них, которые входят в структуру личностного потенциала. С точки зрения Д.А. Леонтьева, личностный потенциал представляет собой интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе ее способности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. При этом личностный потенциал отражает не столько базовые личностные черты или установки, сколько особенности системной организации личности в целом, сложную ее архитектуру, основанную на сложной схеме опосредствования [9].

Соответственно, наличие специфического субъективного «видения» (восприятия) человеком какого-либо предмета или компонента среды вследствие его личностных особенностей можно обозначить понятием «лично-обусловленное восприятие» [4]. Для его изучения было спланировано и проведено экспериментальное исследование.

Целью исследования стало изучение закономерностей лично-обусловленного восприятия городской среды вузовской молодежью. В нем участвовали студенты старших курсов, магистранты и аспиранты, изучающие специальности негуманитарного профиля и проживающие в двух сибирских городах – Лесосибирске (Красноярский край) и Томске. Общее количество испытуемых 201 чел. (60 чел. – из г. Лесосибирска, возраст $21,95 \pm 2,43$ года, 141 чел. – из г. Томска, возраст $23,18 \pm 2,06$ года). К участию в исследовании были привлечены молодые люди именно из этих городов, поскольку Лесосибирск и Томск отличаются друг от друга по характеру сложившихся в них социокультурных условий.

Лесосибирск – это небольшой город с населением 60,6 тыс. чел. (по данным 2013 г.), который является центром лесной и лесохимической промышленности в Красноярском крае (в нем расположены три крупных деревообрабатывающих комбината, речной порт, железнодорожная станция). В городе функционируют два высших учебных заведения [10].

Томск является административным центром области с численностью населения 524,3 тыс. чел. (по данным 1.01.2011 г.) и позиционирует себя как образовательный, научный и инновационный центр Сибири. В городе работают шесть университетов (два из которых имеют официальный статус национальных исследовательских и входят в де-

связку университетов России по оценке Министерства образования и науки РФ), функционируют 15 НИИ, особая экономическая зона технико-внедренческого типа, различные инновационные центры и 8 бизнес-инкубаторов [11].

Для изучения показателей личностного потенциала были использованы опросник самоорганизации деятельности (авт. Е.Ю. Мандрикова), шкала «Самодетерминация личности» (авт. К. Шелдон, адапт. Е.Н. Осин), методика «Дифференциальная диагностика рефлексивности» (авт. Д.А. Леонтьев), опросник «Якоря карьеры» (авт. Э. Шейн, модиф. С.А. Богомаз), шкала «Удовлетворенность жизнью» (авт. Э. Динер) [12]. Особенности восприятия молодыми людьми городской среды были определены с помощью методики «Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей» (авт. С.А. Богомаз, далее – методика СОРБЦ) [13]. Полученные результаты были организованы в электронную базу данных и обработаны с использованием методов описательной статистики, корреляционного (r -коэффициент корреляции Ч. Спирмена) и кластерного анализа (метод k -средних), расчета t -критерия Стьюдента. Основные математические расчеты выполнены на базе пакета программы Statistica 7.0. Данное исследование является продолжением ранее начатой экспериментальной работы, в рамках которой были выделены закономерности личностно-обусловленного восприятия городских условий молодыми людьми, проживающими в этих же городах, но изучающими специальности гуманитарного профиля [2].

Каждая из выборок была разделена на два кластера с помощью метода k -средних. В качестве основания для кластеризации были выбраны оценки, сделанные молодыми людьми относительно реализуемости 20 базисных ценностей в городской среде по методике СОРБЦ. При сравнении средних значений по данной методике и по основным показателям личностного потенциала, рассчитанных для разных кластеров в каждой из выборок, были обнаружены различия между ними. Профили средних значений по методике СОРБЦ для каждой из подгрупп, выделенных в лесосибирской и томской выборках, приведены на рис. 1. Распределение испытуемых по кластерам следующее: Лесосибирск: кластер 1 – 31 чел., кластер 2 – 29 чел.; Томск: кластер 1 – 42 чел., кластер 2 – 99 чел.

Молодые люди из кластера 1 в выборке из г. Лесосибирска оценивают городские условия как неблагоприятные для личностно-профессионального развития (суммарный индекс по методике СОРБЦ = $3,97 \pm 0,54$ балла). С их точки зрения, потенциал городской среды является высоким для удовлетворения следующих базисных ценностей: «любить и быть любимым» ($5,10 \pm 1,49$ балла), «иметь благополучную семью» ($4,90 \pm 1,42$ балла) и «быть уважаемым»

(4,61±1,33 балла). В меньшей мере в условиях города могут быть реализованы потребности в том, чтобы «иметь хорошую работу» (3,00±1,63 балла), «стать известным и знаменитым» (3,13±1,34 балла), «быть уникальным и оригинальным» (3,52±1,77 балла), «иметь власть» (3,52±1,52 балла).

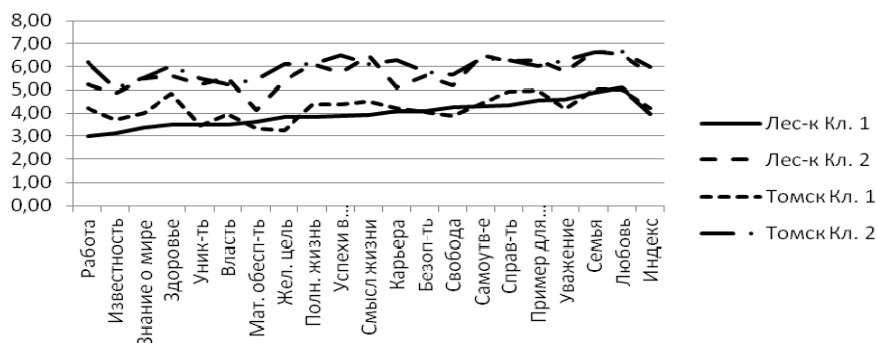


Рис. 1. Профили средних значений реализуемости базисных ценностей по методике СОРБЦ для каждого из кластеров в выборках вузовской молодежи Лесосибирска и Томска

Вместе с тем юноши и девушки из кластера 1 в лесосибирской выборке удовлетворены своей жизнью, они оценивают ее позитивно и не намерены вносить в нее какие-либо изменения. При этом они обладают невысокой способностью к самоорганизации, у них не сформирована потребность в планировании деятельности, их планы подвержены частой смене, вследствие чего поставленные цели могут быть в итоге не достигнуты. Они могут часто отвлекаться на посторонние вещи, которые мешают доведению начатого дела до конца. Молодые люди стремятся жить, ориентируясь на настоящий момент, с трудом отказываются от выбранной стратегии в разрешении той или иной проблемы, могут придерживаться ее до тех пор, пока не достигнут желаемого результата. Также юноши и девушки из кластера 1 отличаются невысокой склонностью к системной рефлексии, в большей мере они склонны к самокопанию и фантазированию, т.е. в случае появления трудностей они начинают обвинять самих себя за сделанные ошибки. Кроме того, молодые люди не обладают склонностью к самодетерминации, т.е. они не придерживаются мысли о том, что сами могут выступать причиной и источником собственного развития. Удивительно, но в этой подгруппе выражены карьерные ориентации на предпринимательство и на вызов. Следовательно, эти юноши и девушки хотят создать собственное дело, при построении карьеры они будут стремиться преодолевать препятствия, конкурировать с другими людьми, чтобы в итоге одержать победу над ними.

Напротив, юноши и девушки, которые были отнесены к кластеру 2 в выборке из г. Лесосибирска, оценивают среду города как благоприятную для построения карьеры, личностного роста и создания семьи (суммарный индекс по методике СОРБЦ = $5,58 \pm 0,60$ балла). К числу базисных ценностей, которые могут быть реализованы в городе с большей степенью вероятности, относятся «иметь благополучную семью» ($6,66 \pm 0,72$ балла), «любить и быть любимым» ($6,55 \pm 0,78$ балла), «найти смысл жизни» ($6,48 \pm 0,74$ балла), «самоутвердиться в жизни» ($6,48 \pm 0,63$ балла). Потребности в том, чтобы «быть материально обеспеченным» ($4,14 \pm 2,12$ балла) и «стать известным и знаменитым» ($4,83 \pm 1,39$ балла), могут быть удовлетворены в условиях города в меньшей мере.

Молодые люди из кластера 2 также удовлетворены собственной жизнью и считают, что выбрали верное направление в ней, причем данный показатель в этой подгруппе выше, чем в предыдущей. Они обладают развитой способностью к самоорганизации и склонны к регулярному планированию деятельности, к постановке целей и проявлению волевых усилий для их достижения при возникновении трудностей. Как и испытуемые из кластера 1, эти юноши и девушки сосредоточены на настоящем и предпочитают жить по принципу «здесь и сейчас». Иногда они могут чересчур настойчиво придерживаться выбранного плана действий, который не приводит к получению нужного результата. Молодым людям из этого кластера так же, как и представителям кластера 1, свойственны невысокий уровень развития системной рефлексии и выраженная склонность к самокопанию и фантазированию. Однако юноши и девушки из кластера 2, в отличие от респондентов кластера 1, склонны к самодетерминации, они осознают, что их выбор определяет течение их жизни, и могут самостоятельно решать, в каком направлении они будут развиваться. Карьерные ориентации на служение другим, на предпринимательство, на вызов и на «свободу от» выражены примерно в одинаковой степени в этой подгруппе. Следовательно, молодые люди готовы связать свою профессиональную деятельность и с оказанием помощи другим людям, и с созданием собственного дела. При этом они ориентированы на такое построение карьеры, при котором освободятся от принятых в организации ограничений и правил, достигнут независимости.

Расчет t-критерия Стьюдента позволил статистически подтвердить значимость некоторых из выявленных различий. Было установлено, что по опроснику самоорганизации деятельности достоверные различия между кластерами зафиксированы по шкалам «Целеустремленность» ($t = -3,01$ при $p = 0,004$) и «Планомерность» ($t = -2,26$ при $p = 0,03$), а также по итоговому индексу ($t = -2,9$ при $p = 0,005$). В от-

ношении методики «Самодетерминация личности» были обнаружены значимые различия по шкалам «Самовыражение» ($t = -3,11$ при $p = 0,003$) и «Воспринимаемый выбор» ($t = -2,48$ при $p = 0,02$), а также по индексу самодетерминации ($t = -2,48$ при $p = 0,02$). Полученные данные свидетельствуют о том, что личностный потенциал представителей кластера 2 является более высоким, он осознан и раскрыт ими в большей мере.

В томской выборке молодые люди из кластера 1 также оценивают городскую среду как неблагоприятную для личностно-профессионального развития (суммарный индекс по методике СОРБЦ = $4,23 \pm 0,83$ балла). В большей степени в условиях города, с их точки зрения, могут быть реализованы такие базисные ценности, как «иметь благополучную семью» ($5,00 \pm 1,62$ балла), «любить и быть любимым» ($5,00 \pm 1,99$ балла), «быть примером для других» ($4,95 \pm 1,62$ балла), «быть справедливым» ($4,93 \pm 1,77$ балла). С меньшей долей вероятности в городской среде могут быть удовлетворены потребности в том, чтобы «достичь желаемой цели» ($3,24 \pm 1,59$ балла), «быть материально обеспеченным» ($3,31 \pm 1,75$ балла), «быть уникальным и оригинальным» ($3,48 \pm 1,89$ балла).

При этом юноши и девушки, которые включены в кластер 1, удовлетворены своей жизнью, они ценят то, что имеют, и не хотят кардинально менять свой жизненный путь. Для них характерен невысокий уровень развития способности к самоорганизации, но у них развиты навыки планирования деятельности, и порой они могут с успехом использовать для этого внешние средства (ежедневники, планинги и т.д.). Вместе с тем для них не свойственно проявлять упорство и настойчивость в достижении поставленных целей, они живут, ориентируясь на то, что было в прошлом или будет в будущем, не всегда учитывают то, что происходит в настоящий момент. Как правило, такие молодые люди стремятся всеми возможными способами завершить начатое дело, трудно перестраиваются на новые виды деятельности и новые отношения, не всегда видят альтернативы. Юноши и девушки обладают развитой системной рефлексией, но также отличаются и склонностью к самокопанию и фантазированию. Также они считают, что могут выступать причиной и источником собственного развития (склонность к самодетерминации), что их действия могут привести к нужным изменениям в их жизни. При этом у представителей кластера 1 преобладает карьерная ориентация на предпринимательство. Получается, что молодые люди стремятся создать свое дело, готовы к риску и преодолению возможных препятствий в профессии.

Юноши и девушки из кластера 2 в выборке из г. Томска определяют условия города как благоприятные и комфортные (суммарный

индекс по методике СОРБЦ = $5,98 \pm 0,53$ балла). По их мнению, потребности в том, чтобы «иметь благополучную семью» ($6,62 \pm 0,83$ балла), «любить и быть любимым» ($6,68 \pm 0,65$ балла), «самоутвердиться в жизни» ($6,36 \pm 0,76$ балла), могут быть удовлетворены в полной мере в этом городе. В меньшей степени в условиях города могут быть реализованы следующие базисные ценности: «стать известным и знаменитым» ($5,06 \pm 1,39$ балла), «иметь власть» ($5,22 \pm 1,29$ балла), «быть материально обеспеченным» ($5,42 \pm 1,61$ балла).

Молодые люди из кластера 2 в большей степени, чем представители кластера 1, удовлетворены своей жизнью. Для них характерна развитая способность к самоорганизации, они способны планировать свою деятельность, отличаются склонностью к постановке целей и настойчивостью в процессе их достижения. Им не свойственно останавливаться только на изначально выбранных способах осуществления деятельности – они отличаются гибкостью и способностью видеть альтернативы. Молодые люди предпочитают жить в соответствии с принципом «здесь и теперь». Юноши и девушки из этой подгруппы склонны к системной рефлексии о своих действиях, однако также отличаются и склонностью к самокопанию и фантазированию. Кроме того, они склонны к самодетерминации и предполагают, что их выбор, их решения оказывают влияние на их жизнь, определяют ее течение. В этом кластере примерно в одинаковой степени выражены карьерные ориентации на служение, на вызов, на предпринимательство, на «свободу от» и на «свободу для». Поэтому молодые люди могут связать свою карьеру как с оказанием помощи другим людям, так и с созданием своего дела. При этом в равной степени у них выражены стремление освободиться в профессиональной деятельности от правил, ограничений и предписаний организации, а также стремление обрести свободу для того, чтобы сделать что-то важное, социально значимое.

Расчет t-критерия Стьюдента позволил статистически обосновать наличие значимых различий в личностных свойствах у представителей двух кластеров томской выборки. Так, достоверные различия обнаружены по шкале «Удовлетворенность жизнью» ($t = -3,57$ при $p = 0,00$). По опроснику самоорганизации деятельности значимые различия выявлены в отношении следующих шкал: шкала «Планомерность» ($t = -2,18$ при $p = 0,03$), шкала «Целенаправленность» ($t = -4,15$ при $p = 0,00$), шкала «Настойчивость» ($t = -3,40$ при $p = 0,00$), индекс целеустремленности ($t = -4,71$ при $p = 0,00$) и итоговый индекс ($t = -3,11$ при $p = 0,002$). По методике «Якоря карьеры» также отмечены достоверные различия по шкалам «Ориентация на служение» ($t = -4,05$ при $p = 0,00$) и «Ориентация на свободу “для”» ($t = -2,11$ при $p = 0,04$). В связи с этим можно сделать вывод, что молодые люди из кластера 2

томской выборки также обладают более высокими показателями личностного потенциала, они понимают, какими личностными особенностями они наделены, и стремятся опираться на них в процессе самореализации.

Нами были сопоставлены данные по кластерам 1 в лесосибирской и томской выборках. Расчет t-критерия Стьюдента показал наличие достоверных различий между этими кластерами по шкале «Самоорганизация» ($t = -2,57$ при $p = 0,012$) опросника самоорганизации деятельности и шкале «Системная рефлексия» ($t = -2,09$ при $p = 0,042$) методики «Дифференциальная диагностика рефлексивности». Молодые люди из кластера 1 в томской выборке отличаются большей склонностью к планированию деятельности и использованию для этого внешних вспомогательных средств (ежедневники, планнинги и т.д.). Также для них в большей степени характерна склонность к системной рефлексии.

В отношении кластеров 2 лесосибирской и томской выборок были обнаружены значимые различия по шкале «Самоорганизация» ($t = -2,69$ при $p = 0,008$) опросника самоорганизации деятельности, шкале «Системная рефлексия» ($t = -3,12$ при $p = 0,002$) методики «Дифференциальная диагностика рефлексивности», шкале «Ориентация на служение» ($t = -3,72$ при $p = 0,000$) методики «Якоря карьеры» и шкале «Аутентичность» ($t = -2,06$ при $p = 0,041$) методики «Самодетерминация личности». Следовательно, вузовская молодежь из кластера 2 в томской выборке отличается более высокой склонностью к самоорганизации с использованием внешних дополнительных средств и к системному анализу своих действий, поступков, их причин и последствий. Кроме того, они не стесняются быть такими, какие они есть на самом деле, а при построении карьеры ориентируются на такие сферы, где они смогут оказывать помощь и поддержку другим людям.

В таблице отражены выделенные в ходе анализа специфика личностно-обусловленного восприятия городской среды и особенности проявления личностного потенциала у молодых людей из разных кластеров.

Таким образом, для молодых людей из кластера 2 как в лесосибирской, так и в томской выборке характерны наиболее высокие показатели личностного потенциала, он осознан и раскрыт ими в большей мере. Возможно, именно поэтому такие юноши и девушки позитивно оценивают условия того города, в котором проживают. Характерные для вузовской молодежи способность к самоорганизации и склонность к самодетерминации, а также примерно одинаковая выраженность у них базовых карьерных ориентаций, свидетельствующая о доминировании фактора профессиональной мотивации, о «напряженности» направленности на деятельность, о склонности к инновационной и

предпринимательской деятельности [14], позволяют им «заметить» в условиях города потенциал для личностно-профессионального развития.

Специфика восприятия городской среды и особенности проявления личностного потенциала у представителей каждого из выделенных кластеров

Лесосибирск, кластер 1	Лесосибирск, кластер 2
Характерна негативная оценка потенциала города, созданных в нем условий. Отличаются высокой удовлетворенностью своей жизнью. Обладают невысоким уровнем развития способности к самоорганизации, при этом навыки планирования развиты слабо, настойчивость и целеустремленность также. Ориентированы на настоящее, предпочитают жить по принципу «здесь и теперь». Свойственна ригидность, могут чересчур активно придерживаться ранее выбранного способа действия. Отмечается невысокая склонность к системной рефлексии, также характерна склонность к самокопанию и фантазированию. Выражены в большей мере карьерные ориентации на предпринимательство и вызов. Склонность к самодетерминации выражена на низком уровне	Отмечается позитивная оценка городской среды, потенциал города определяется как достаточный. Характерна высокая удовлетворенность своей жизнью (значение выше, чем в кластере 1). Свойственна развитая способность к самоорганизации. Навыки планирования, настойчивость и целеустремленность как личностные свойства развиты на высоком уровне. Ориентированы на настоящее, склонны к следованию принципу «здесь и теперь». Порой отмечается склонность к фиксации, могут проявлять ригидность в действиях. Обладают невысокой склонностью к системной рефлексии, в большей мере выражена склонность к самокопанию и фантазированию. Карьерные ориентации на вызов, на предпринимательство, на служение другим и на «свободу от» выражены примерно в одинаковой мере. Обладают склонностью к самодетерминации
Томск, кластер 1	Томск, кластер 2
Характерна негативная оценка потенциала города, созданных в нем условий. Отмечается высокий уровень удовлетворенности своей жизнью. Свойственен невысокий уровень развития способности к самоорганизации. При этом молодые люди умеют планировать свою деятельность и использовать для этого внешние средства. Целеустремленность и настойчивость как свойства личности характеризуются невысоким уровнем развития. Ориентированы в большей мере на прошлое или на будущее. Имеют склонность к ригидности, придерживаются выбранного плана действий достаточно жестко. Отличаются развитой склонностью к системной рефлексии, но также и склонностью к самокопанию и фантазированию. Характерна в большей мере карьерная ориентация на предпринимательство. Отмечается склонность к самодетерминации	Отмечается позитивная оценка городской среды, потенциал города определяется как достаточный. Свойственен высокий уровень удовлетворенности жизнью (данное значение выше, чем в кластере 1). Характерна развитая способность к самоорганизации, при этом все основные компоненты самоорганизации отличаются высоким уровнем развития. Выражена склонность к системной рефлексии, но также и склонность к самокопанию и фантазированию. Карьерные ориентации на служение другим, на вызов, на предпринимательство, на «свободу для» и «свободу от» характеризуются примерно одинаковой выраженностью в этой подгруппе. Отличаются склонностью к самодетерминации

При этом молодые люди из кластера 2 в томской выборке в большей степени склонны к самоорганизации и системной рефлексии, нежели юноши и девушки из кластера 2 в лесосибирской выборке, а при построении карьеры также стремятся стать свободными для того, чтобы создать что-то новое и социально значимое. В целом для вузовской молодежи из кластера 2 в выборке из г. Томска характерны самые высокие показатели личностного потенциала. Однако свойственный молодым людям из кластера 2 в томской и лесосибирской выборках набор личностных свойств позволяет определить их как ориентированных в большей мере на освоение гуманитарных наук, несмотря на то что они изучают специальности негуманитарно-ориентированного профиля.

Напротив, юноши и девушки из кластера 1 в обеих выборках отличаются невысокими значениями личностного потенциала и негативной оценкой городских условий. Для них характерна невысокая способность к самоорганизации, ригидное поведение, склонность к самокопанию и фантазированию. При этом молодые люди из кластера 1 в томской выборке обладают развитой склонностью к системной рефлексии и самодетерминации в отличие от представителей кластера 1 в подгруппе из г. Лесосибирска. В свою очередь вузовская молодежь из кластера 1 лесосибирской выборки предпочитает жить по принципу «здесь и теперь» и ориентироваться на то, что происходит в настоящем, в то время как испытуемые из кластера 1 в томской выборке склонны к ориентации на прошлое или будущее. В обеих выборках молодые люди из кластера 1 желают реализовать себя в профессии через создание своего дела и активное преодоление трудностей, но пока не обладают такими личностными чертами, которые обычно помогают осуществлению желаемого. В связи с этим их потенциал является недостаточным для самоосуществления в условиях города, и, как следствие, в этой же городской среде они склонны «обнаруживать» препятствия для личностно-профессионального развития. Следует отметить, что поскольку для представителей кластера 1 в обеих выборках характерны рациональность и прагматичность в построении деятельности, постольку их можно определить как ориентированных в большей степени на освоение специальностей негуманитарного профиля.

Для получения дополнительной информации о закономерностях личностно-обусловленного восприятия городской среды вузовской молодежью нами был проведен корреляционный анализ (г-коэффициент корреляции Ч. Спирмена). В каждом из кластеров в каждой выборке были выделены значимые взаимосвязи между показателями личностного потенциала и оценками реализуемости 20 базисных ценностей в городской среде по методике СОРБЦ.

В выборке из г. Лесосибирска в кластере 1 были обнаружены достоверные взаимосвязи между шкалой «Самоорганизация» опросника самоорганизации деятельности и следующими базисными ценностями: «стать известными и знаменитым» ($r = 0,48$ при $p = 0,01$), «все знать о мире» ($r = 0,61$ при $p = 0,000$). Это означает, что в этом кластере чем в большей степени молодые люди склонны использовать дополнительные средства при планировании, тем более положительно они оценивают потенциал города в отношении получения всесторонних знаний и достижения известности.

Показатели по опроснику «Якоря карьеры» в этой подгруппе коррелируют на достаточном уровне значимости со следующими базисными ценностями: шкала «Ориентация на служение» отрицательно коррелирует с ценностью «стать известным и знаменитым» ($r = -0,50$ при $p = 0,004$), шкала «Ориентация на предпринимательство» – с ценностью «чувствовать себя в безопасности» ($r = -0,57$ при $p = 0,000$). Это говорит о том, что потенциал города в отношении достижения известности в этом кластере оценивается высоко лишь той её частью, которая не ориентирована на служение другим при построении карьеры. В свою очередь представители этой подгруппы, желающие создать собственное дело, воспринимают город как место, где они не могут чувствовать себя в безопасности.

Вместе с тем шкала «Воспринимаемый выбор» методики «Самодетерминация личности» в этом кластере положительно взаимосвязана с реализуемостью ценности «достичь успехов в карьере» ($r = 0,46$ при $p = 0,01$). Это означает, что юноши и девушки, которые уверены в том, что от их выбора зависит ход их жизни, позитивно оценивают город в плане успешного построения карьеры. В итоге, как можно заметить, в этом кластере высокая степень выраженности личностных свойств может как положительно, так и отрицательно коррелировать с субъективной оценкой реализуемости базисных ценностей.

В ходе корреляционного анализа результатов кластера 2 лесосибирской выборки была выделена значимая взаимосвязь между шкалой «Фиксация» опросника самоорганизации деятельности и ценностью «быть примером для других» ($r = 0,55$ при $p = 0,002$). Данный факт свидетельствует о том, что молодые люди, сосредоточенные на достижении поставленной цели, проявляющие при этом упорство и настойчивость, уверены в том, что в городе можно стать примером для других. Следует отметить, что эта ценность относится к метаценностям.

В этой подгруппе базисная ценность «стать свободным» имеет достоверные взаимосвязи со шкалами «Ориентация на служение» ($r = 0,66$ при $p = 0,000$) и «Ориентация на “свободу для”» ($r = 0,56$ при $p = 0,001$) опросника «Якоря карьеры». Получается, что молодые жи-

тели г. Лесосибирска, желающие связать свою профессиональную деятельность со служением другим и стать свободными для того, чтобы сделать что-то социально значимое, высоко оценивают условия города в плане достижения истинной свободы. Следует обратить внимание, что в этом кластере все связи между анализируемыми показателями положительны.

В кластере 1 томской выборки обратно пропорциональная взаимосвязь обнаружена между шкалой «Самоорганизация» опросника самоорганизации деятельности и ценностью «быть материально обеспеченным» ($r = -0,40$ при $p = 0,01$). В связи с этим можно отметить, что вузовская молодежь, склонная к планированию своей деятельности и использованию для этого дополнительных внешних средств (ежедневники, планнинги и др.), невысоко оценивает потенциал города в отношении достижения материальной обеспеченности. Напротив, те представители этого кластера, которые не склонны «обустраивать» свою деятельность, демонстрируют более высокую оценку возможности реализации в городе ценности «быть материально обеспеченным». В свою очередь базисная ценность «иметь хорошую работу» отрицательно коррелирует с такими показателями по опроснику самоорганизации деятельности, как индекс целеустремленности ($r = -0,39$ при $p = 0,01$) и итоговый индекс ($r = -0,38$ при $p = 0,02$). Получается, что целеустремленные и склонные к самоорганизации юноши и девушки «видят» лишь препятствия для поиска достойной работы в условиях г. Томска.

Шкала «Системная рефлексия» методики «Дифференциальная диагностика рефлексивности» имеет достоверные взаимосвязи с базисными ценностями «чувствовать себя в безопасности» ($r = 0,55$ при $p = 0,02$) и «иметь власть» ($r = 0,50$ при $p = 0,04$). Поэтому чем выше склонность молодых людей к анализу своих действий и поступков, их причин и последствий, тем выше их убежденность в том, что городская среда располагает возможностями для укрепления чувства безопасности и возможности влиять на жизненные события. Интересно отметить, что шкала «Фантазирование» этой же методики отрицательно коррелирует с потребностью в том, чтобы «любить и быть любимым» ($r = -0,50$ при $p = 0,04$). Это означает, что чем ниже склонность юношей и девушек к фантазированию, тем более позитивным является их взгляд на потенциал города для обретения любви и построения значимых отношений.

Выделены достоверные, но неоднозначные зависимости между шкалой «Аутентичность» методики «Самодетерминация личности» и такими базисными ценностями, как: «быть уважаемым» ($r = -0,52$ при $p = 0,04$) и «найти смысл жизни» ($r = 0,53$ при $p = 0,04$). Получается,

что, с одной стороны, способность молодых людей быть искренними, такими, какие они есть, не притворяться, повышает их убежденность в том, что в городских условиях можно обрести смысл жизни, но, с другой, – снижает их уверенность в том, что в этом же городе можно заслужить уважение других людей. В этом кластере так же, как и в кластере 1 лесосибирской выборки, высокий уровень развития личностных свойств может быть как положительно, так и отрицательно взаимосвязан с субъективной оценкой реализуемости базисных ценностей.

В выборке из г. Томска в кластере 2 были выделены значимые взаимосвязи между индексом целеустремленности, определяемым по опроснику самоорганизации деятельности, и такими базисными ценностями, как: «иметь хорошую работу» ($r = 0,34$ при $p = 0,000$), «достичь успехов в карьере» ($r = 0,37$ при $p = 0,000$), «быть материально обеспеченным» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «достичь поставленной цели» ($r = 0,27$ при $p = 0,007$), «найти смысл жизни» ($r = 0,30$ при $p = 0,002$), «все знать о мире» ($r = 0,27$ при $p = 0,007$), а также с суммарным индексом по методике СОРБЦ ($r = 0,44$ при $p = 0,000$). Это свидетельствует о том, что юноши и девушки с высокими показателями целеустремленности, проявляющие упорство и настойчивость в достижении цели, оценивают городские условия как благоприятные для личностно-профессионального развития. В частности, стремление к достижению цели помогает «выделить» в городской среде возможности для поиска хорошей работы и построения успешной карьеры, для обретения смысла жизни и претворения в реальность значимых целей, а также для получения всесторонних знаний о мире и достижения обеспеченности в материальном плане. Индекс рациональности, также определяемый на основе результатов по опроснику самоорганизации деятельности, достоверно взаимосвязан с базисной ценностью «быть примером для других» ($r = 0,29$ при $p = 0,004$). Следовательно, уверенность молодых людей в том, что в городе можно стать примером для других людей, тем выше, чем в большей мере они склонны к рациональному построению своего поведения.

Для основных шкал методики «Дифференциальная диагностика рефлексивности» были выделены следующие значимые взаимосвязи: шкала «Самокопание» и ценность «быть здоровым» ($r = -0,31$ при $p = 0,007$), шкала «Системная рефлексия» и ценность «чувствовать себя в безопасности» ($r = 0,41$ при $p = 0,000$), шкала «Системная рефлексия» и ценность «быть примером для других» ($r = 0,36$ при $p = 0,002$). Следовательно, развитая склонность к системной рефлексии позволяет юношам и девушкам «увидеть» в условиях города возможности для того, чтобы стать примером для других людей, почувствовать себя в безопасности и сохранить свое здоровье. Напротив, склонность к са-

мокопанию может обуславливать негативное «видение» городских условий в плане сохранения здоровья.

В отношении шкалы «Ориентация на вызов» методики «Якоря карьеры» были обнаружены корреляционные взаимосвязи с возможностью реализации таких базисных ценностей, как: «все знать» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$) и «иметь власть» ($r = 0,26$ при $p = 0,009$), а также с суммарным индексом по методике СОРБЦ ($r = 0,34$ при $p = 0,001$). Готовность молодых людей к риску и преодолению препятствий при построении карьеры, намерение соперничать с другими людьми и настойчиво идти к победе в этой конкуренции способствует повышению их убежденности в том, что потенциал города достаточно высок для личностно-профессионального развития в целом, для обретения всесторонних знаний и возможности влиять на жизненные события. Еще одна шкала опросника «Якоря карьеры» – шкала «Ориентация на предпринимательство» – взаимосвязана с базисной ценностью «иметь власть» ($r = 0,35$ при $p = 0,0003$) и с суммарным баллом по методике СОРБЦ ($r = 0,28$ при $p = 0,005$). Поэтому юноши и девушки, для которых характерно стремление создать свой бизнес, свое дело, положительно оценивают потенциал города в плане профессионального и личностного развития, предполагая, что в этом городе от них что-то зависит, и они могут повлиять на жизненные события. Шкала «Ориентация на свободу для» методики «Якоря карьеры» значимо коррелирует с реализуемостью ценности «стать известным и знаменитым» ($r = 0,29$ при $p = 0,003$). В связи с этим молодые люди из данного кластера, отличающиеся стремлением обрести свободу для того, чтобы создать что-то значимое и социально необходимое, склонны к позитивной оценке города в отношении достижения собственной известности.

Индекс самодетерминации, выступающий как итоговое значение по шкале «Самодетерминация личности», достоверно взаимосвязан с субъективной оценкой реализуемости таких базисных ценностей, как: «иметь хорошую работу» ($r = 0,55$ при $p = 0,000$), «быть материально обеспеченным» ($r = 0,32$ при $p = 0,006$), «достичь успехов в профессии» ($r = 0,34$ при $p = 0,004$), «достичь успехов в карьере» ($r = 0,36$ при $p = 0,002$), «быть свободным» ($r = 0,31$ при $p = 0,009$), «чувствовать себя в безопасности» ($r = 0,35$ при $p = 0,003$), «достичь поставленной цели» ($r = 0,47$ при $p = 0,000$), а также с суммарным индексом по методике СОРБЦ ($r = 0,50$ при $p = 0,000$). Следовательно, уверенность молодых людей в том, что именно они выступают причиной и источником своего развития, позитивно влияет на оценку ими городских условий как благоприятных и комфортных для личностного и профессионального роста, построения карьеры, безопасности и свободы.

Кроме того, в этом кластере обнаружена положительная взаимосвязь между результатом по шкале «Удовлетворенность жизнью» и суммарным индексом по методике СОРБЦ ($r = 0,42$ при $p = 0,001$). Следовательно, чем выше у юношей и девушек удовлетворенность жизнью, чем сильнее их убежденность в том, что они идут по верному жизненному пути, тем больше возможностей для личностно-профессионального развития они способны «увидеть» в городе. Необходимо подчеркнуть, что в этом кластере отмечается такая же картина, как и в кластере 2 лесосибирской выборки, т.е. взаимосвязи между высоким уровнем развития показателей личностного потенциала и субъективной оценкой реализуемости базисных ценностей положительны.

Таким образом, выявленные закономерности позволяют утверждать, что оценка вузовской молодежью городских условий с точки зрения наличия в них возможностей для самоосуществления зависит от их личностного потенциала. При этом к числу личностных черт, которые влияют на характер оценивания городской среды, относятся развитая способность к самоорганизации, склонность к самодетерминации, склонность к системной рефлексии, а также выраженность основных ориентаций на деятельность. Для молодых людей, обнаруживающих в городской среде лишь препятствия для личностно-профессионального развития, свойственны ригидное поведение, невысокий уровень развития способности к самоорганизации и самодетерминации, склонность к самокопанию и фантазированию. Было установлено, что юношам и девушкам из разных кластеров свойственны и общие черты. В частности, представители всех кластеров отличаются склонностью к самокопанию и фантазированию.

Следует отметить, что в кластере 1 в обеих выборках высокий уровень развития личностных свойств может быть взаимосвязан с оценкой городских условий как положительно, так и отрицательно. Это говорит о том, что, с одной стороны, городская среда не располагает такими возможностями, к которым могли бы обратиться эти молодые люди в плане самореализации, а с другой – что юноши и девушки пока не обладают такими личностными чертами, которые позволили бы им действовать успешно в условиях города. Можно предположить, что молодые люди из кластера 1 в лесосибирской и томской выборках ориентированы на открытие своего дела, однако не обладают развитой способностью к самоорганизации, и поэтому склонны негативно оценивать городскую среду в отношении того, что она не обеспечивает возможность реализуемости базисной ценности «чувствовать себя в безопасности».

Вузовская молодежь из кластера 2 в обеих выборках наделена наиболее высокими показателями личностного потенциала и вслед-

ствие этого высоко оценивает возможность реализации базисных ценностей, «замечая» возможности для своего роста в условиях города. Следует отметить, что в данном случае можно говорить о соответствии «содержания» городской среды и личностных особенностей молодых людей. Подобное соответствие, по мнению О.В. Красновой, является наиболее важным для человека, поскольку способствует его росту и удовлетворению его потребностей [15].

Мы предполагаем, что молодые люди из кластера 2 в обеих выборках, несмотря на то что изучают специальности негуманитарно-ориентированного профиля, в большей мере обладают такими личностными чертами, которые характерны для людей со склонностью к гуманитарным наукам. Поэтому они склонны давать завышенную оценку своих личностных качеств и более иллюзорно воспринимать условия города. В отличие от них, юноши и девушки из кластера 1 в обеих выборках, скорее всего, являются «истинными негуманитариями». Им свойственна склонность к занижению оценки своих личностных свойств и реалистичность восприятия городской среды в отношении возможностей для реализации базисных ценностей. Сформулированная нами гипотеза для своего подтверждения требует проведения дальнейших исследований с привлечением большего количества вузовской молодежи, изучающей специальности гуманитарно-ориентированного и негуманитарно-ориентированного профилей.

Литература

1. Борохов Э. Энциклопедия афоризмов: Россыпи мыслей. М. : АСТ, 2001. 716 с.
2. Мартынова М.А., Богомаз С.А. Взаимосвязь личностного потенциала вузовской молодежи с особенностями восприятия ею среды своего самоосуществления // Сибирский психологический журнал. 2014. № 53.
3. Мартынова М.А., Литвина С.А., Богомаз С.А. Взаимосвязь личностного потенциала вузовской молодежи с субъективной оценкой реализуемости базисных ценностей // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 3 (23). DOI: 10.12731/2218-7405-2013-3-8.
4. Мартынова М.А. Личностно-обусловленное восприятие городской среды вузовской молодежью, изучающей специальности негуманитарного профиля // Молодежь и наука : сб. материалов X Юбилейной Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 80-летию образования Красноярского края ; отв. ред. О.А. Краев. Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2014.
5. Барабанищikov В.А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. М. : Когито-Центр ; Высшая школа психологии, 2006. 240 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2004. 713 с.
7. Ittelson W.H. Environment and Cognition. N.Y. : Academic Press, 1973.
8. Смолова Л.В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой. СПб. : Речь, 2008. 384 с.

9. *Личностный потенциал: структура и диагностика* / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 680 с.
10. *Лесосибирск*. Красноярский край. URL: <http://lesosibirsk.krskstate.ru/> (дата обращения: 1.07.2014).
11. *Официальный портал МО «Город Томск»*. URL: <http://www1.admin.tomsk.ru/> (дата обращения: 1.07.2014).
12. *Богомаз С.А.* Инновационный потенциал личности и его оценка // Социальный мир человека. Вып. 5 : Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Человек и мир: психология конфликта, неопределенности и риска инноваций», 17–19 апреля 2014 г., г. Ижевск / под ред. Н.И. Леонова. Ижевск : ERGO, 2014. С. 275–279.
13. *Богомаз С.А., Мацута В.В.* Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей в городской среде // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 67–75.
14. *Богомаз С.А.* Модификация опросника «Якоря карьеры»: ценностная ориентация на инновационную и предпринимательскую деятельность // Сибирский психологический журнал. 2012. № 44. С. 101–109.
15. *Краснова О.В.* Социально-экологическое направление в исследованиях старения // Психология зрелости и старения. 2005. № 4. С. 5–25.

МАРТЫНОВА Марина Александровна, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» (Лесосибирск).

E-mail: martynova.marina.24@gmail.com

БУДАКОВА Анна Васильевна, аспирант факультета психологии Томского государственного университета.

E-mail: farmazonka@mail.ru

PATTERNS OF PERSONALITY-DRIVEN PERCEPTION OF THE URBAN ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL YOUTH FROM TWO SIBERIAN CITIES

Martynova Marina A., Lesosibirsk Pedagogical Institute – a branch of Siberian Federal University (Lesosibirsk, Russian Federation)

E-mail: martynova.marina.24@gmail.com

Budakova A.V., Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation)

E-mail: farmazonka@mail.ru

Keywords: basic values, self-realization, self-determination, self-organizing activities, personality-driven perception, urban environment, socio-cultural conditions.

Abstract

The article presents the results of research of the patterns of personality-driven perception of the urban environment of high school youth from two Siberian cities - Lesosibirsk (Krasnoyarsk Territory) and Tomsk. It was attended by students, undergraduates and graduate students studying a degree in non-humanitarian profile. As the hypothesis was the assumption that typical for young men and women personal characteristics affect the nature of perception and evaluation of their urban environment. Accordingly, the more young people have realized and disclosed their personal potential, the greater opportunities for self-realization they would be able to see in the city. Using the method of cluster analysis (method of k-means) two clusters were selected in Lesosibirsk and Tomsk samples. High school youth from cluster 1 in both samples is characterized by low rates of personal poten-

tial and the negative evaluation of the conditions of the city. Boys and girls from cluster 2, in contrast, are characterized by high rates of personal potential and a positive view of the urban environment. Such personal characteristics as the ability to self-organization, the tendency to self-determination and systemic reflection, the manifestation of basic career orientations are the basis for a kind of positive perception of high school youth environment of the city. As a consequence, young people with high levels of personal potential focus on highlighting opportunities for self-realization in the city. In cluster 2 in both samples correlations between the level of development of the personal characteristics of boys and girls and their proposed subjective evaluation of the environment of the city in relation to opportunities for self-expression are positive. Rigidity, low level of development of the ability of self-organization, the tendency to self-observation and fantasy, by contrast, are typical for young people with negative evaluation of the urban environment. In this regard, young people with higher education with low personal potential notice in the city only obstacles to personal and professional development. However, in cluster 1 in both samples, the nature of the correlation relationships between the level of development of personal characteristics of high school youth and their realizability of basic values in the urban environment is ambiguous, because they can be both positive and negative. In addition, young people from cluster 1 in Lesosibirsk and Tomsk samples are focused on starting a business, but do not have a developed capacity for self-organization, and therefore tend to assess negatively the urban environment because it does not provide the opportunity to realize the basic value of "feeling safe".

References

1. Borokhov E. *Entsiklopediya aforizmov: Rossypi mysley* [The Encyclopedia of Aphorisms: Placers of thoughts]. Moscow: AST Publ., 2001. 716 p.
2. Martynova M.A., Bogomaz S.A. Correlation between high school students' personal potential and specifics of their perception of environment of their self-realization. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of psychology*, 2014, no. 53, pp. 33-52.
3. Martynova M.A., Litvina S.A., Bogomaz S.A. Correlation between students' personal potential and value judgement of feasibility of basic values. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem – Modern Research of Social Problems*, 2013, no. 3 (23). DOI: 10.12731/2218-7405-2013-3-8
4. Martynova M.A. [Personality-conditioned perception of the urban environment by the students of the non-humanitarian profile]. *Molodezh' i nauka: sb. materialov k Yubileynoy Vserossiyskoy nauchno-tekhnicheskoy konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh* [Youth and Science: Proc. of the 10th Anniversary All-Russian scientific and technical conference of students and young scientists]. Krasnoyarsk: Siberian Federal University Publ., 2014.
5. Barabanshchikov V.A. *Psikhologiya vospriyatiya: Organizatsiya i razvitie pertseptivnogo protsessa* [Psychology of perception. Organization and development of preception process]. Moscow: Kogito-Tsentr Publ.; Higher School of Philology Publ., 2006. 240 p.
6. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg: Piter Publ., 2004. 713 p.
7. Ittelson W.H. *Environment and Cognition*. New York: Academic Press, 1973.
8. Smolova L.V. *Vvedenie v psikhologiyu vzaimodeystviya s okruzhayushchey sredoy* [Introduction to psychology of interaction with the environment]. St. Petersburg: Rech' Publ., 2008. 384 p.
9. Leont'ev D.A. (ed.) *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Smysl Publ., 2011. 680 p.

10. *Lesosibirsk. Krasnoyarskiy kray* [Lesosibirsk. Krasnoyarsk Territory]. Available at: <http://lesosibirsk.krskstate.ru/>. (Accessed: 1st July 2014).
11. *Ofitsial'nyy portal MO "Gorod Tomsk"* [The official portal of the municipality "City of Tomsk"]. Available at: <http://www1.admin.tomsk.ru/>. (Accessed: 1st July 2014).
12. Bogomaz S.A. [The innovative potential of the individual and its evaluation]. *Sotsial'nyy mir cheloveka. Materialy V Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem "Chelovek i mir: psikhologiya konflikta, neopredelennosti i riska innovatsiy"* [The social world of the man. Proc. of the 5th All-Russian Scientific-Practical Conference "Man and the world: the psychology of conflict, non-certainty and risk of innovation"]. Izhevsk: ERGO Publ., 2014, pp. 275-279.
13. Bogomaz S.A., Matsuta V.V. Subjective evaluation of realizability of basic values in urban environment. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2012, no. 46, pp. 67-75. (In Russian).
14. Bogomaz S.A. Modification of the career anchors questionnaire: orientation to innovative and entrepreneurial activity. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2012, no. 44, pp. 101-109. (In Russian).
15. Krasnova O.V. Sotsial'no-ekologicheskoe napravlenie v issledovaniyakh stareniya [Socio-ecological research in aging]. *Psikhologiya zrelosti i stareniya*, 2005, no. 4, pp. 5-25.

ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭФФЕКТА БАРНУМА: ОБЪЕКТИВНОСТЬ ХАРАКТЕРА ТРИВИАЛЬНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ОПИСАНИЙ

В.В. Калита¹, А.С. Гайдай²

¹ Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Россия)

² Морской государственный университет имени адмирала Г.И. Невельского
(Владивосток, Россия)

Аннотация. Исследование посвящено выявлению детерминант эффекта Барнума. Проверяемая гипотеза заключается в предположении об объективности тривиальных личностных описаний как о значимом факторе в проявлениях эффекта Барнума. Суть этого эффекта заключается в принятии людьми тривиальных личностных описаний: человек высоко оценивает точность личностных характеристик, которые, как он предполагает, описывают именно его, но которые на самом деле неопределённые, достаточно обобщены и могут быть применимы к любому человеку. В качестве эмпирического объекта изучения выступили студенты гуманитарии Дальневосточного федерального университета. Участники исследования были случайным образом разделены на две группы. Первая группа оценивала степень совпадения тривиальных личностных описаний с собственными чертами личности методом самооценки. Вторая группа проводила экспертную оценку соответствия тривиальных характеристик каждому участнику первой группы. Результаты самооценки и экспертной оценки тривиальных личностных описаний сравнивались с помощью критериев Вилкоксона и Брея – Кёртиса. Результаты статистической обработки данных позволяют утверждать, что гипотеза об объективном характере тривиальных описаний как основной причине высокой оценки точности таких описаний не подтвердилась.

Ключевые слова: эффект Барнума; тривиальные личностные описания; детерминанты эффекта Барнума; метод экспертных оценок.

Введение

В первую очередь дадим определение вынесенного в заглавие явления и осветим некоторые моменты терминологии: «эффект Барнума – общее наблюдение, что люди высоко оценивают точность таких описаний их личности, которые, как они предполагают, созданы индивидуально для них, но которые на самом деле неопределённые и достаточно обобщены, чтобы их можно было с таким же успехом применить и ко многим другим людям» [1. С. 1019]. Такие неопределённые и достаточно обобщённые описания мы будем именовать тривиальными. Термины «психологический портрет / личностное описание / характеристика» используются как синонимы. Эффект Барнума для краткости мы будем называть просто эффектом.

Впервые этот эффект был описан Бертрамом Форером в 1949 г. при следующих обстоятельствах [2]. В те годы среди американских психологов шла дискуссия по поводу осмысленности методического приема, использовавшегося в клинической психологии. Суть этого приема, названного Б. Форером *личным подтверждением* (personal validation), заключалась в предъявлении клиенту результатов его психологического тестирования с целью проверки их точности. Так психологи, использовавшие данный прием, надеялись повысить надежность психодиагностического инструментария. Сомневаясь в эффективности подобной методики, Б. Форер провел следующий эксперимент – он предложил обучающимся у него студентам пройти небольшой тест, пообещав спустя некоторое время представить участникам его результаты в виде личностных описаний. Предъявление полученных психологических портретов сопровождалось предложением оценить их точность, которая была в целом определена испытуемыми как весьма высокая. Интересно здесь то, что все студенты получили одинаковые описания, из которых могли узнать о себе не больше, чем о любом другом человеке. Этим исследованием была продемонстрирована несостоятельность «личного подтверждения» как метода установления надежности психодиагностических методик. Впервые был описан интересующий нас эффект и положено начало его изучению, которое показало, что тривиальные описания воспринимались испытуемыми как более точные, чем настоящие психологические характеристики, т.е. составленные при помощи психодиагностических методик профессиональными клиническими психологами [3, 4]. При этом и психодиагностический инструментарий критиковали за тривиальность результатов, иными словами, за неспособность выявить уникальные психологические черты [2, 5].

Исследования эффекта Барнума проводятся уже более шести десятилетий. Главным их направлением является поиск причин, вызывающих названный эффект к жизни. В качестве ведущих рассматривались такие факторы, как общая приятность описаний для испытуемых, авторитет проводящего исследование лица или организации, тип методики, на основании которой якобы или действительно создавались психологические портреты, и релевантность личностных описаний как их заявленная предназначенность именно испытуемым [6]. За последние два десятилетия возрос интерес к эффекту Барнума с точки зрения половых различий. Из названных факторов лишь приятность описаний, релевантность и (в некоторой степени) тип методики для составления характеристики оказывали значимое влияние на выраженность эффекта. Однако здесь стоит осветить некоторые моменты касательно этих детерминант. Действительно, испытуемые высоко оценивают точ-

ность приятных психологических портретов. Но и нейтральные с точки зрения испытуемого описания также оцениваются как точные. То есть приятность выступает второстепенной характеристикой психологических портретов по сравнению с обобщенностью и отсутствием конкретной информации.

Что касается релевантности, то объявляя участникам эксперимента, что оценивать им придется чужие описания, мы перестаем исследовать сам эффект Барнума, выходим за его границы. Ведь по определению это явление требует установки испытуемого на оценку именно своего описания, а не чьего-либо еще. Кроме того, в ситуации эксперимента мы обращаемся к испытуемому с просьбой оценить его психологический портрет, составленный нами. При этом предполагается, что испытуемый прекрасно знает свои качества и сможет компетентно указать, что в описании верно, а что нет. Если же мы просим его оценить степень соответствия описания третьему лицу или «любому человеку вообще», мы из позиции компетентного эксперта перемещаем испытуемого в позицию «гадающего на кофейной гуще». Поэтому неудивительно, что тривиальные описания, заявленные как нерелевантные субъектам, нейтрально оцениваются в смысле точности. Таким образом, вопрос о причинах эффекта остается открытым.

Остальные факторы вызывали лишь незначительные перемены в проявлениях эффекта либо вовсе не влияли на него [7]. Однако существует вероятность, что в этих научных поисках была упущена из виду очевидная причина эффекта Барнума. Эта причина – объективный характер тривиальных личностных описаний. Действительно, представляется возможным, что тривиальные описания оцениваются как точные, поскольку они являются точными отображениями психологических черт большинства испытуемых и – шире – людей в целом. Исследования эффекта Барнума подвергались критике за то, что в них оценка испытуемыми тривиальных описаний как точных либо очень точных подавалась как нечто необычное. Но ведь тривиальные описания, как уже говорилось, состоят из таких утверждений, которые подходят практически любому человеку. С этой точки зрения эффект Барнума представляется восприятием испытуемыми как очень точного описания, которое попросту не может быть неточным. Вполне разумным представляется довести такое рассуждение до логического конца и сделать вывод, что никакого эффекта Барнума не существует, а есть только объективная и здравая оценка испытуемыми тривиальных личностных описаний, которые в принципе не могут быть неточными.

Однако большинством исследователей тривиальные описания составлялись «на глазок» либо использовались уже имевшиеся описания. А степень обобщенности утверждений из тривиальных описаний оста-

валась делом догадок, потому вопрос об объективном характере тривиальных описаний требует отдельной проверки. Такой проверке и посвящено описываемое исследование.

Ранее целым рядом исследователей было показано, что тривиальные описания стабильно получают высокую оценку точности от испытуемых [2, 5]. То есть участники исследования путем сравнения психологических черт, перечисленных в описании, со своим собственным самовосприятием приходили к выводу, что эта характеристика в целом точно отражает их психологические особенности. Такая оценка точности носит субъективный характер, что уже само по себе может являться причиной когнитивных искажений.

Процедура исследования

В качестве эмпирического объекта изучения выступили студенты 3-го курса Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток), обучающиеся по направлению подготовки «социальная работа».

Поскольку важными характеристиками эксперимента по тематике эффекта Барнума являются неосведомленность испытуемых об истинном происхождении предъявляемых им описаний, а также в чем-то провокационный характер самого исследования, необходимым представляется выдвижение ложной гипотезы, которая защищала бы истинную гипотезу от эффекта Хоторна (Hawthorne effect). Такой гипотезой стала «легенда», по которой испытуемым предлагалось принять участие в исследовании по апробации новой психодиагностической методики, предположительно способной определить личностные черты испытуемых. Для этого участникам исследования предлагалось ответить на несколько вопросов, сведенных в псевдопсихологический опросник (прил. 1).

Участников исследования информировали, что поскольку методика совсем новая, испытуемым будут предложены ее результаты для оценки точности, с которой данная методика позволила их описать. Собственно этими результатами и являлось тривиальное описание, одинаковое для всех участников и состоящее из 13 утверждений о характере реципиента (прил. 2).

Испытуемые были случайным образом разделены на две группы.

Первая группа оценивала точность тривиальных описаний традиционным для таких исследований методом самооценки (далее по тексту – группа самооценки). Участники этой группы оценивали степень совпадения тривиальных личностных описаний с собственными чертами личности по 13 характеристикам с помощью 10-балльной шкалы (см. прил. 2).

Для объективной оценки точности тривиальных описаний нами использован метод экспертных оценок и сформирована вторая группа испытуемых – группа экспертной оценки.

Под методом экспертных оценок, вслед за П.Б. Шошиным, мы понимаем совокупность эмпирических процедур, направленных на оценку объекта по определенной шкале путем его экспозиции экспертам с последующей регистрацией их оценочных суждений [8. С. 9]. П.Б. Шошин указывает, что необходимыми моментами метода экспертных оценок являются: а) наличие готового объекта, подлежащего оценке; б) получение оценки объекта путем обращения к высказываниям специально отобранных людей (т.е. экспертов); в) наличие более или менее строгих процедурных правил работы экспертов; г) наличие определенной шкалы, т.е. заранее обусловленного ассортимента суждений (количественных или качественных), с помощью которых эксперту предписывается выражать свое мнение об объекте [9. С. 10].



Рис. 1. Основные этапы эмпирического исследования

Члены экспертной группы оценивали точность, с которой тривиальные описания раскрывают психологические особенности участни-

ков первой группы. Разумеется, члены экспертной группы были лично знакомы с членами группы самооценки и имели опыт общения с ними, поскольку обе группы являются частями одного учебного коллектива. Задача экспертной группы заключалась в оценивании каждого члена первой группы по тем же 13 характеристикам по 10-балльной шкале.

Результаты самооценки и экспертной оценки тривиальных личностных описаний сравнивались с помощью критериев Вилкоксона и Брея – Кёртиса.

Основные этапы эмпирического исследования отражены на рис. 1.

По завершении процедуры оценки утверждений испытуемым были объяснены истинные задачи исследования.

Анализ результатов исследования

Результаты самооценки были представлены матрицей данных 8×13 , в каждой клетке которой находилась оценка испытуемым себя по одному из 13 предложенных утверждений.

Результаты, полученные в ходе экспертной оценки, были представлены в аналогичной матрице 8×13 ; однако в ситуации экспертной оценки матриц было 7 (по количеству экспертов) – отдельно для каждого эксперта, так как каждый эксперт оценивал все 8 объектов – 8 испытуемых.

Логика статистического сравнения была следующей: были сопоставлены показатели самооценки и экспертной оценки по каждой переменной – каждому утверждению отдельно. В колонке «самооценка» статистической таблицы данных находились значения самооценки каждого из 8 испытуемых; в колонке «экспертные оценки» – усреднённые показатели оценок 7 экспертов по каждому из 8 оцениваемых ими испытуемых. Ниже приведён пример статистической таблицы данных для расчета достоверных изменений («сдвига») в измеряемых показателях по первой переменной (утверждение № 1 «Нуждается в любви и восхищении»).

Статистическая обработка данных была проведена с привлечением критерия Вилкоксона, позволяющего проверить наличие достоверных изменений («сдвига») в показателях.

Исследовался ситуационный сдвиг. Сопоставлялись показатели, полученные с помощью одной и той же методики (прил. 2) при оценке одних и тех же объектов (8 испытуемых), но в двух разных ситуациях. В ситуации самооценки каждый испытуемый оценивал себя по предложенным 13 утверждениям самостоятельно; в ситуации экспертной оценки каждого испытуемого оценивала группа (7 человек) внешних «экспертов» – людей, знакомых с этим испытуемым (объектом оценки)

и готовых дать объективную внешнюю оценку по тем же 13 утверждениям.

Т а б л и ц а 1

Пример статистической таблицы данных для расчета достоверных изменений

Утверждение № 1 «Нуждается в любви и восхищении»		
№	Самооценка	Экспертные оценки
1	7,0	5,0
2	4,0	5,9
3	9,0	6,0
4	6,0	4,1
5	4,0	3,4
6	3,0	3,4
7	10,0	8,0
8	10,0	6,7

Расчет критерия Вилкоксона (Wilcoxon Matched Pairs Test) позволяет говорить о наличии достоверных изменений («сдвига») в 10 измеряемых показателях из 13 на 0,05% уровне значений.

Т а б л и ц а 2

Расчет критерия Вилкоксона (Wilcoxon Matched Pairs Test)

Номер утверждения	Valid	T	Z	p-level	Достоверные изменения
1	8	4,5	1,890378	0,058708	–
2	8	0	2,366432	0,017961	+
3	8	4	1,960392	0,049951	+
4	8	1	2,380476	0,017291	+
5	8	1	2,380476	0,017291	+
6	8	4	1,960392	0,049951	+
7	8	2	2,240448	0,025063	+
8	8	0	2,520504	0,011719	+
9	8	6,5	1,610322	0,107329	–
10	8	0	2,520504	0,011719	+
11	8	0	2,520504	0,011719	+
12	8	0	2,520504	0,011719	+
13	8	7,5	1,470294	0,141483	–

Достоверные изменения на 0,05% уровне значений не были зафиксированы лишь по трём переменным (утверждениям): «Нуждается в любви и восхищении» (№ 1), «Не принимает чужих утверждений на веру без достаточных доказательств» (№ 9), «Одна из главных целей в жизни – стабильность» (№ 13).

Для анализа сходства групп переменных использовали пакет статистических программ PRIMER v.5. Дендрограммы строили по методу

группового среднего с использованием коэффициента сходства Брея – Кёртиса. Значимость различий кластеров оценивали R-статистикой непараметрического однофакторного дисперсионного анализа [8]. Данные были трансформированы с помощью квадратного корня.

Результаты статистической обработки данных позволяют утверждать, что гипотеза об объективном характере тривиальных описаний как основной причине высокой оценки точности таких описаний не подтвердилась.

Результаты иерархической кластеризации показали, что на уровне 90% сходства все переменные сгруппировались в два кластера. Достоверность выделенных кластеров подтверждена однофакторным ANOSIM (one-way ANOSIM; $R = 0,85$; $p < 0,001$).

Визуально это может быть продемонстрировано на рис. 2, отображающем распределение переменных (13 переменных, полученных методом самооценки, и 13 переменных, полученных методом экспертной оценки) с изменением уровня сходства между переменными по критерию Брея–Кёртиса. На уровне 88% сходства все переменные ещё образуют единое поле; при увеличении сходства до 90% переменные распадаются на два подпространства, причем переменные, полученные методом самооценки, и переменные, полученные экспертным методом, четко образуют собственные подпространства, не пересекаясь.

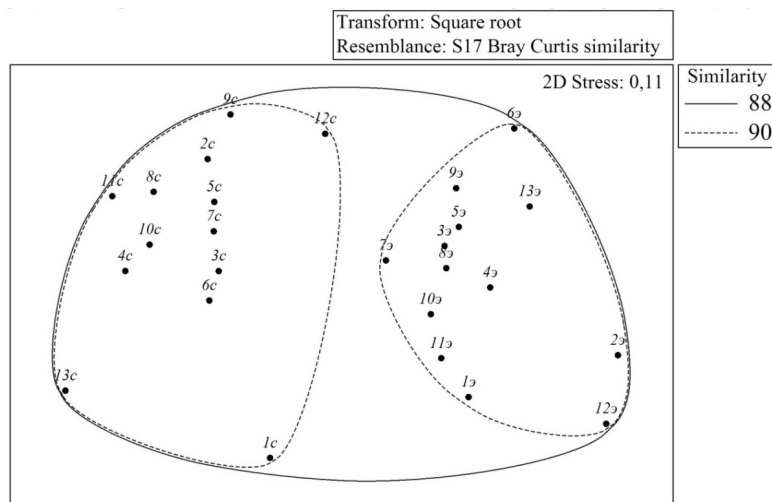


Рис. 2. Распределение переменных (самооценки и экспертные оценки) с изменением уровня сходства по критерию Брея – Кёртиса (Bray – Curtis)

Аналогичный результат может быть продемонстрирован с помощью дендрограммы (рис. 3): и переменные самооценки, и переменные экспертной оценки образуют собственные подмножества на уровне сходства 90%.

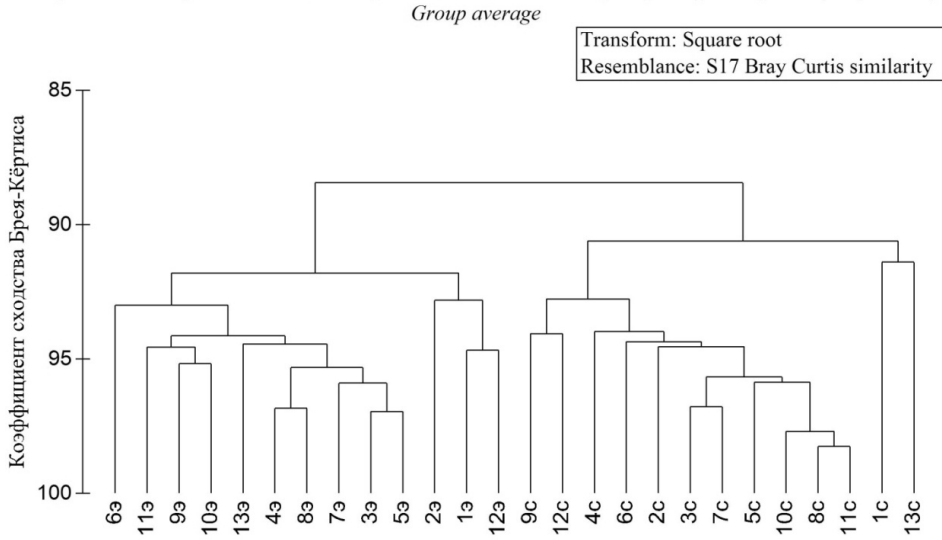


Рис. 3. Дендрограмма распределения переменных (самооценки и экспертные оценки) с изменением уровня сходства по критерию Брея – Кёртиса (Bray – Curtis)

Испытуемые из группы самооценки оценивали точность, с которой их психологические черты раскрыты в тривиальных описаниях, значительно выше, нежели участники экспертной группы. На 10-балльной шкале преобладали высокие показатели практически по всем 13 тривиальным утверждениям. Средняя оценка точности всех утверждений в этой группе составила 8,05 балла из 10 возможных.

В то же время участники экспертной группы в целом оценили нейтрально степень раскрытия характеров испытуемых из первой группы в тривиальных описаниях; эксперты не проявили единодушия в приписывании членам первой группы тех или иных черт характера или же в отказе им в обладании таковыми. Эксперты были склонны выставить оценки, близкие к средним, по всем 13 тривиальным утверждениям. В итоге средняя величина оценок всех 13 утверждений в этой группе составила 5,46 балла из 10 возможных.

Также можно добавить, что анализ характеристик распределения оценок в экспертной группе, а именно показатель разброса оценок по одной и той же черте для одного и того же человека, был слишком велик, чтобы можно было говорить о какой-либо объективности экспертной оценки. Вполне возможно, что метод экспертной оценки в том виде, в котором он использовался в настоящем исследовании, не позволил внести в оценку тривиальных описаний объективность и стать своеобразным эталоном для сопоставления с ним результатов самооценки.

Таким образом, результаты проведенного исследования не позволяют подтвердить справедливость тезиса об объективном характере тривиальных описаний как основной причине их высокой оценки испытуемыми.

Литература

1. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия. СПб. : Питер, 2006. 1096 с.
2. Forer B.R. The fallacy of personal validation: A classroom demonstration of gullibility // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1949. V. 44. P. 118–123.
3. Hampson S.E., Gilmour R., Harris P.L. Accuracy in self-perception: The «fallacy of personal validation» // The British Journal of Social and Clinical Psychology. 1978. V. 17. P. 231–235.
4. Merrens M.R., Richards W.S. Acceptance of generalized versus «bona fide» personality interpretations // Psychological Reports. 1970. V. 27. P. 691–694.
5. Sundberg N.D. The acceptability of «fake» versus «bona fide» personality test interpretations // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1955. V. 50. P. 145–147.
6. Калита В.В., Гайдай А.С. Профессиональная направленность и тип описания как детерминанты эффекта Барнума // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. Т. 1, № 4 (56). С. 113–118.
7. Snyder C.R., Larson G.R. A further look at student acceptance of general personality interpretations // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1972. V. 38. P. 384–388.
8. Шошин П.Б. Метод экспертных оценок. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. 80 с.
9. Clarke K.R., Gorley R.N. PRIMER v5: User manual/tutorial. PRIMER-E, Plymouth UK. 2001.

Приложение 1

Бланк опросника, предлагаемого испытуемым

Диагностика характерологических черт

Имя: _____ Пол: _____ Возраст: _____

Вуз, факультет и год обучения: _____

Инструкция. Сейчас Вам будет предложено несколько утверждений, ответы на которые нужно давать в форме «да/нет» – ответ можете ставить прямо напротив номера утверждения. При прохождении опросника не торопитесь, но и не раздумывайте слишком долго, и отвечайте честно.

1. Я всегда чувствую себя бодрым и полным сил.
2. Я легко переношу боль и физические страдания.
3. Самочувствие мое очень зависит от того, как относятся ко мне окружающие.
4. Мое настроение улучшается, когда меня оставляют одного.
5. У меня бывают приступы мрачной раздражительности, во время которых достается окружающим.
6. У меня не бывает уныния и грусти, но может быть ожесточенность и гнев.
7. Перед тем, как уснуть, я люблю помечтать.
8. Я плохо сплю ночью и чувствую сонливость днем.
9. Бессонница у меня наступает периодически без видимых причин.
10. Просыпаюсь я с неприятной мыслью, что надо идти на работу или на учебу.
11. С утра я более активен и мне легче работать, чем вечером.

12. Проснувшись, я нередко еще долго переживаю то, что видел во сне.
13. Мой аппетит зависит от настроения: то ем с удовольствием, то нехотя и через силу.
14. Мне легко можно испортить аппетит.
15. Еда меня интересует прежде всего как средство поддержать здоровье.
16. Я избегаю пить спиртное, чтоб не проболтаться.
17. Я выпиваю со всеми, чтобы не нарушать компанию.
18. Я не пью спиртного, так как это противоречит моим принципам.
19. В половом отношении я быстро возбуждаюсь, но быстро успокаиваюсь и охлаждаю.
20. Измены бы я никогда не простил.
21. Наибольшее удовольствие мне доставляют флирт и ухаживание.
22. Люблю одежду модную и необычную, которая невольно привлекает взоры.
23. Никогда не следую общей моде, а ношу то, что мне самому понравилось.
24. Предпочитаю темные и серые тона.
25. Деньги меня совершенно не интересуют.
26. Я очень аккуратен в денежных делах и, зная неаккуратность многих, не люблю давать в долг.
27. Старюсь быть бережливым, но не скупым, люблю тратить деньги с толком.
28. Я считаю, что родителей надо уважать, даже если хранишь в сердце против них обиду.
29. Мои родители не дали мне того, что необходимо в жизни.
30. Мои родные меня не понимают и кажутся мне чужими.
31. Мне не раз приходилось убеждаться, что дружат из выгоды.
32. Я ценю такого друга, который умеет меня выслушать, приободрить, вселить уверенность, успокоить.
33. Я сам выбираю себе друга и решительно бросаю его, если разочаровываюсь в нем.
34. В одни периоды мне хорошо с людьми, в другие периоды они меня тяготят.
35. Я быстро чувствую хорошее или недоброжелательное отношение к себе и так же отношусь сам.
36. Я часто и подолгу размышляю, правильно или неправильно я что-нибудь сказал или сделал в отношении окружающих.
37. Я отношусь настороженно к незнакомым людям и невольно опасюсь зла с их стороны.
38. Если незнакомые проявляют интерес ко мне, то и я с интересом отношусь к ним.
39. Я стесняюсь незнакомых людей и боюсь заговорить первым.
40. В одиночестве я чувствую себя спокойнее.
41. Периодами мне лучше среди людей, периодами предпочитаю одиночество.
42. Я боюсь одиночества, но тем не менее так получается, что нередко оказываюсь в одиночестве.
43. Будущее кажется мне мрачным и бесперспективным.
44. Не люблю много раздумывать о своем будущем.
45. Мои планы на будущее я люблю разрабатывать в малейших деталях и во всех деталях стараюсь их осуществить.
46. Периодами я легко переношу перемены в своей жизни и даже люблю их, но периодами начинаю их бояться и избегать.
47. Новое меня привлекает, но часто быстро утомляет и надоедает.
48. Меня привлекает лишь то новое, что соответствует моим принципам и интересам.

49. Свои неудачи я переживаю сам и ни у кого не ищу сочувствия и помощи.
 50. Если случается неудача, то я всегда ищу, что же я сделал неправильно.
 51. Неудачи меня не задевают, я не обращаю на них внимания.
 52. Я не люблю приключений и избегаю риска.
 53. Я люблю мечтать о приключениях, но не ищу их в жизни.
 54. Приключения я люблю только веселые и те, что хорошо кончаются.
 55. Бывает, что риск и азарт меня совершенно опьяняют.
 56. Я люблю быть первым в компании, руководить и направлять других.
 57. Я всегда стремлюсь учить людей правилам и порядку.
 58. Я не умею командовать другими.
 59. Слушая возражения и критику, я ищу доводы в свое оправдание, но не всегда решаюсь их высказать.
 60. Критика и осуждения в мой адрес лучше равнодушия и пренебрежения ко мне.
 61. В одни периоды критику и возражения переношу легко, в другие – очень болезненно.
 62. Не выношу, когда меня опекают и за меня все решают.
 63. Я внимательно слушаю наставления и не противлюсь, когда меня опекают.
 64. Я люблю, когда обо мне заботятся, но не люблю, чтобы мною командовали.
 65. Всегда считаю, что для интересного и заманчивого дела всякие правила и законы можно обойти.
 66. Я часто боюсь, что меня по ошибке примут за нарушителя законов.
 67. Всегда слежу за тем, чтобы все соблюдали правила.
 68. В детстве я был робким и плаксивым.
 69. В детстве я был веселым и отчаянным.
 70. С детства я стремился к аккуратности и порядку.
 71. Любил вместо школьных занятий отправиться с товарищами погулять или в кино.
 72. В младших классах любил школу, потом она стала меня тяготить.
 73. Любил школу, потому что там была веселая компания.
 74. Временами я доволен собой, временами ругаю себя за нерешительность и вялость.
 75. Я не вижу у себя больших недостатков.
 76. Другие находят у меня крупные недостатки, я считаю, что они преувеличивают.

Приложение 2

Бланк тривиальных описаний, предлагаемый для самооценки и экспертной оценки

1	Нуждается в любви и восхищении	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Самокритичен	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Имеет много нереализованных способностей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Умеет нивелировать свои слабости	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Склонность к тревожности и неуверенности при внешнем спокойствии	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Сомнения в правильности принятых решений	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Предпочитает разнообразие	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Гордость независимостью своего мышления	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Не принимает чужих утверждений на веру без достаточных доказательств	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10	Не спешит слепо доверять окружающим	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Свойственны и экстравертные и интровертные черты	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Имеет нереалистичные стремления	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Одна из главных целей в жизни – стабильность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

КАЛИТА Виталий Владимирович, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток).

E-mail: v_kalita@yahoo.com

ГАЙДАЙ Антон Сергеевич, аспирант Морского государственного университета имени адмирала Г.И. Невельского (г. Владивосток).

E-mail: Netparoley@gmail.com

DETERMINANTS OF THE BARNUM EFFECT: OBJECTIVITY OF TRIVIAL PERSONALITY DESCRIPTIONS

Kalita Vitaly V. Far eastern federal university (Vladivostok, Russian Federation)

E-mail: v_kalita@yahoo.com

Gaidai Anton S. Maritime State University (Vladivostok, Russian Federation)

E-mail: netparoley@mail.ru

Keywords: Barnum effect, trivial personality descriptions, determinants of the Barnum effect, Delphi method.

Abstract

The subject of this article is the study of Barnum effect, in which we attempt to check a hypothesis concerning its determinants. Although there were many hypotheses about causes of the Barnum effect, including type of assessment procedure, favorability of feedback, prestige of a researcher etc., we can't say that scientific researches in this field were successful. In this study we are trying to empirically test an assumption about objectivity of trivial personality descriptions as determinants of the Barnum effect. Indeed, it is possible that vague and generalized nature of the trivial feedback makes a really accurate description of almost any personality. In that case, test subjects' high evaluation of perceived accuracy of the trivial feedback is just a right reflection of the properties of the mentioned feedback. To check this assumption, we offered to test subjects, all of them belonged to one team, a list of questions, calling it "psychological test", and after one week we showed them "the results" – a list of statements about readers' personalities. All the test subjects received identical lists. Then we randomly divided the test subjects into two groups. One group performed self-evaluation, and the other group evaluated the members of the first group. With such measure we hoped to use the second group as an objective factor – if our hypothesis was correct, then the results of evaluation of perceived accuracy of statements in both groups would be statistically close to each other. But gathered data did not support the proposed hypothesis. Members of the first group assessed the accuracy of the offered statements as generally high. And members of the second group assessed the accuracy of these statements in describing the members of the first group only as mediocre. But it is important to emphasize that there was a high dispersion of evaluations, they were often opposite to each other, inside the second group. It tells us that the second group was far from objectivity. Such results may be due to the used method of objectivation. If so, then the proposed hypothesis may still find support and be proved.

References

1. Korsini R., Auerbakh A. *Psikhologicheskaya entsiklopediya* [The Psychological Encyclopedia]. St. Petersburg: Piter Publ., 2006. 1096 p.

2. Forer B.R. The fallacy of personal validation: A classroom demonstration of gullibility. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1949, vol. 44, pp. 118-123.
3. Hampson S.E., Gilmour R., Harris P.L. Accuracy in self-perception: The “fallacy of personal validation”. *The British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1978, vol. 17, pp. 231-235. DOI: 10.1111/j.2044-8260.1978.tb00271.x
4. Merrens M.R., Richards W.S. Acceptance of generalized versus “bona fide” personality interpretations. *Psychological Reports*, 1970, vol. 27, pp. 691-694. DOI: 10.2466/pr0.1970.27.3.691
5. Sundberg N.D. The acceptability of “fake” versus “bona fide” personality test interpretations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1955, vol. 50, pp. 145-147. DOI: 10.1037/h0044374
6. Kalita V.V., Gayday A.S. Professional orientation and type of description as Barnum effect determinants. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*, 2013, vol. 1, no.4 (56), pp. 113-118. (In Russian).
7. Snyder C.R., Larson G.R. A further look at student acceptance of general personality interpretations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1972, vol. 38, pp. 384-388. DOI: 10.1037/h0032899
8. Shoshin P.B. *Metod ekspertnykh otsenok* [Method of expert evaluations]. Moscow: Moscow State University Publ., 1987. 80 p.
9. Clarke K.R., Gorley R.N. *PRIMER v5: User manual/tutorial*. PRIMER-E, Plymouth UK. 2001.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

UDC 159.9

TEACHERS' PERSPECTIVES ON THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF A SHORT-TERM INTERNATIONAL EDUCATION PROGRAM IN ART THERAPY AND PSYCHOLOGY

Tatiana A. Vaulina¹, Barbara Parker-Bell²

¹Tomsk State University (Tomsk, Russia)

²Marywood University (Scranton, PA, USA)

*The study was sponsored by the RFH as part of a research project № 14-06-00712
«Cross-cultural study of the level of development of mathematical creativity of students studying
in different universities and subject areas»*

Summary. The paper reveals the importance of the development of international education programs in the context of globalization and internationalization of modern universities. The authors share their experience of developing and implementing a short-term art therapy and counseling program in the summer of 2014. The short-term art therapy program described in this paper is discussed from educational and cultural perspectives. Additionally, the authors summarize feedback and recommendations of the teachers who were involved in the work with students. Based on the authors' perceptions and teacher feedback, advantages and disadvantages of the program structures are addressed. Finally, the development of this particular short-term education program is discussed as the initial stage in plans for the development of joint degree educational program in art therapy for Russian students. The results discussed in the paper could be beneficial for teachers as well as students who wish to engage in international higher education efforts.

Keywords: art therapy; international education; psychology; short-term and long-term education programs.

Introduction

The main purpose of this paper is to explore teachers' perspectives on the development and implementation of a short-term international educational program in the field of art therapy and psychology. While some literature is available to educators outlining the processes of creating short-term educational programs in different academic fields and geographic areas, there is limited literature on teachers' perspectives of their roles in leading and teaching such programs with international students. Thus, the paper

provides insights from the program coordinators and instructors of one successful summer program. This program, held in 2014, involved the participation of a group of Russian students in a USA based 3-week non-credit academic and cultural program. Learning opportunities emphasized the academic content of art therapy and psychology and varied cultural experiences. The authors will highlight the structures of the program that supported learning and will describe the role that cultural experiences had in supporting student development and cultural awareness. This article will hold benefit for those who are considering planning, coordinator, teaching, facilitating or participating in short-term international academic programs.

Internationalization. Internationalization and globalization processes influence all areas of people's activities in economic, political, and educational realms. Among these areas, education can be considered to be one of the most sensitive areas influenced by the changes happening in the world related to globalization. In modern education, globalization can be said to bring the educational systems of different countries closer to each other, triggering the significant changes of teaching and learning processes [1, 2]. International universities are becoming more open to collaboration with each other by means of building and implementing joint research, and by conducting short-term and long-term educational projects and programs. Therefore, in the context of international collaboration, professors and students learn to work across the globe, speak different languages, and come to understand the different cultural contexts within the definite subject areas. Stahl and Brannen mention "You have to get prepared to deal with teams who are multicultural, to work with people who do not all think the same way as you do" [3, p. 495].

International Education in Art Therapy. Although art therapy is considered to be a relatively young discipline that initially appeared in the middle of the 20th century in the USA and Great Britain, it is becoming more and more international, overcoming state boundaries. Thus, the definition of art therapy must be discussed from different perspectives, both cultural and educational. Each country brings its own cultural and professional components to the practices of art and art therapy. Stoll (2005) mentions that, "there is no universal definition of art therapy" [4, p. 174]. Karkou, Martinsone, Nazarova, Vaverniece say, "...a number of different terms are used to refer to aspects of art therapy such as: art psychology, art pedagogy, creative self-expression, creative rehabilitation, special arts, and arts technologies. The use of different titles and their respective differences in emphasis and applications raise a number of issues. Firstly, the degree to which they do indeed fall with the field of art therapy or not, and secondly, whether they support or hinder the development of art therapy" [5, p. 89].

In Russia, art therapy officially appears in the end of the 20th century with the introduction of art therapy to Russian psychologists in the Europe-

an part of Russia. In 1993, US cross-cultural consultants presented art therapy in Saint Petersburg. These consultants organized art therapy seminars and trainings for Russian psychologists. In 1998 in Saint Petersburg, an art therapy association formed and a first conference was held with British art therapists as guest speakers [4, p.185]. More can be read about the history of the development of art therapy in Russia in a summary composed by the European Consortium of Art Therapy Education [6].

The first steps of introducing art therapy to higher education started at Saint Petersburg State Academy of Post graduate Educational Training. This school became a member of the European Consortium of universities in Art Therapy Education [6]. ECArTE was founded in 1991 and currently comprises 32 member institutions from 14 European countries. “The primary purpose of the ECArTE is to represent and encourage the development of the arts therapies at a European level, in particular courses offering nationally validated and professionally recognized education for arts therapists” [6, p.3]. The Directory of the European Education and Training Programs says that “it is working towards establishing mutual recognition and compatibility in educational and vocational training for arts therapists within the European Community. The Consortium encourages the use of the European Community Course Credit Transfer System (ECTS) as a vehicle for developing and maintaining shared standards” [6, p. 3].

According to a resolution passed by the Russian Art Therapy Association on May 16, 2009, art therapy is defined as “a system of psychological and mental-physical interventions based on clients’ (patients’) involvement in artistic expression and establishing therapeutic relationships. It can be used with therapeutic, preventive and rehabilitation goals with people having mental or physical disorders or those with psychosocial limitations” [6, p. 90].

A lot of work is still needed to introduce art therapy to higher education programs in Russia. When establishing art therapy education in countries that have not formalized the art therapy profession or art therapy education, educators need to follow existing educational standards within the country but also bring important knowledge and experience to the development of a new field. Potash, et al. mention that “A challenge to the global education of art therapists is to define standards to determine minimally expected content areas of knowledge. In addition to the standards, there is a need to create a curriculum that functions within these standards, but that is culturally applicable and relevant” [7, p. 144]. Potash et al. also address the training programs around the world. They say that educators “have a common need to respond to the challenge of how to provide knowledge in a way that is accessible, adheres to professional standards and promotes the field. Given that there is a profession called art therapy, practitioners need to be sensitive to what it means to call themselves art therapists or to call their practice art therapy” [7, p. 143].

There are few examples of international programs built in the field of art therapy in Russia. Art therapy content is provided either by the psychology disciplines or as an elective course. One of the examples of existing art therapy educational programs in Russia is an intensive two-year educational program of Art Therapy in Education, Medicine and the Social Sphere, offered by Saint Petersburg State Academy of Post graduate Pedagogical Training. The program includes courses in psychology, methodology, visual arts, art therapy in different settings, ethics, individual and group work and supervision. The existence of this program and its popularity demonstrate that the interest to art therapy is growing intensively in Russia.

There are several factors that influences such interest including: rapid growth of the modern world, the use of media and digital technologies increasing the speed of processing information, the need for people to make decisions and to shoulder numerous responsibilities, so that people live in a climate of permanent stress (shortage of time, financial resources, conflicts in communication at work and families, etc.) Therefore, there is an increased need for psychological help. Karkou, Martinsone, Nazarova, and Vaverniece mention that "With the collapse of the Soviet Union and of communism, it is expected that Russia as well as Latvia will 'catch up' with both global ways in which professional developments in the West is seen as well as with the social problems, fragmentation and alienation that are characteristic of the more western societies within the age of postmodernism" [5, p. 93]. Therefore, there will be more need for psychological services to address personal concerns and more need for creative psychological interventions such as art therapy interventions. Art therapy (and art therapy techniques utilized by psychologists) will provide new opportunities for clients to express their concerns in a safe environment and to receive psychological help in a safe manor. Consequently, a desire to address contemporary professional and social concerns became the initial impetus for the two universities to develop projects in the field of art therapy and psychology.

History of Collaboration. Since 2009, faculty members from Marywood University and Tomsk State University have worked together to create opportunities for student exchanges related to culture, art therapy, psychology, and counseling. Activities have included a SKYPE exchange between graduate art therapy students at Marywood and Tomsk State University, a formal teleconferences, visits of Russian psychology students and faculty members to Marywood to engage in university classes, research, and experience of culture, and visits of a Marywood University art therapy faculty member to Tomsk. During the university visits, larger plans for collaboration between the two universities occurred. Most recently, collaborative goals such as research, joint degree programs, and a 3-week summer program for Russian students at Marywood University were proposed. The first

of the three concepts to be developed was the summer program. In summer 2014, 14 students from Siberia and 2 faculty members from Tomsk State University came to Scranton, Pennsylvania, USA to learn about art, art therapy, counseling, and culture of the USA. For the purposes of this article, the plans, goals, and outcomes of this summer program will be outlined.

Summer Program Development. With the support of both universities Tomsk State and Marywood University psychology and art therapy faculty members began to plan the program in October 2013. It was determined that the academic content would relate to introductory art therapy concepts and experiences, counseling interview techniques, and art therapy approaches used with special populations. In addition, students would engage in studio art classes, recreational activities, and travel to local and regional locations. Students were to be provided with opportunities to explore university resources such as the library and databases to assist them in finding literature (in English) related to their own academic research interests.

Russian student eligibility for program participation included high level English comprehension and communication skills sufficient to manage courses taught solely in English. To recruit participants Tomsk State University distributed an announcement of the program and invited students from the region to apply. Next, prospective participants were interviewed by Tomsk State psychology faculty to determine preparation and suitability for the program. Finally, Tomsk State University faculty members supported qualified students in managing the VISA process. Tomsk State University subsidized the cost of the academic program for successful Tomsk State University students. Of the 14 students qualified, the majority were students from Tomsk State University. Students' levels of study ranged from undergraduate to doctoral in the academic areas of psychology, human resources, language, and architecture. It is important to note that most students were not familiar with one another before they attended the program.

Program Implementation. During the program, participating students and supervising faculty resided at a Marywood University Dormitory, on the Marywood University, Scranton, Pennsylvania campus. The dormitory was a small building consisting of approximately 8 bedrooms and bathrooms to accommodate 2–4 students or faculty members. The dorm also contained a few study spaces, a central living / recreation room and a kitchen. The Russian students and faculty were the only residents during this time. This exclusively Russian living environment created a setting that stimulated community building and group cohesion.

Group cohesion was also cultivated by the program leaders. For example, prior to the start of the academic program art therapy methods were utilized to support student and faculty member introductions and communication about their hopes and fears about the study abroad activities. In the

next stage, students were also oriented to the program schedule and the Marywood University campus. As will be discussed later, the placement of participants in a one "family-styled" living setting greatly influenced program outcomes. Time was allotted for adjustment to the time zone and American recreational activities before the first week of study.

Students were provided with the overall program schedule and any changes to the schedule were communicated to faculty and students as the occurred. Overall, the three study weeks were structured similarly. Each week consisted of three and 1/2 days of formal academic coursework, 1,5 days for local activities and 3 evenings of 2 hour art course instruction (printmaking) and time in the University library. The first academic week provided lecture and art experiences that demonstrated art therapy techniques and generated interaction, reflection, and verbal and written communication in English. The second week of academic work, focused on counseling techniques and interviewing methods. Students were observed and provided feedback by the instructor as they practiced experienced interview processes. In the final week, students were exposed to specialty areas in art therapy such as expressive therapies techniques, approaches to victims of traumatic events, and assessment and treatment of clients in medical settings. Weekends included day trips to places such as Philadelphia, New York City, and Sandy Hook, New Jersey. During these local and regional trips, participants had more opportunities to mix with other Marywood students and local residents. Primarily, due to the limited presence of college students on the campus, the Russian participants had less interaction with students on campus than in previous programs. This situation promoted group cohesion, but reduced additional opportunities to practice English skills and to experience cross-cultural interaction.

As stated previously, student ability to comprehend and communicate in English was essential for students to benefit from the program. All instruction was in English, as most Marywood University instructors did not have Russian language skills. As a whole, students' English communication skills were good, but confidence in speaking the language varied among the Russian students. It was notable that more fluent students assisted other students who were less proficient with communication. Students also referred to language applications on their phones to assist with translation. As the group navigated through intensive classes in English and helped each other with English vocabulary, an interdependence developed among the students and reinforced group cohesion.

To promote advanced English comprehension, students were encouraged to practice their English by obtaining and reading articles related to their academic research topics. Students were also provided an opportunity to interview professionals and professors in related academic areas not al-

ready represented in the program. Utilizing library resources, students learned to utilize the English language data bases, to select and use key terms for searches, and to read academic abstracts and articles related to their major learning focus. Given that the majority of students were psychology students, only a few students completed interviews with other campus professionals. For example, the architecture student met with an architecture faculty member on a few occasions, and one human resources student interviewed Marywood University's Assistant Director of Human Resources. Students and professionals appreciated the exchanges and saw them a means to sharing professional practice information and to promoting cultural exchange.

Evaluation

To evaluate the students and program, participating Marywood University instructors were asked to complete a formal evaluation of student preparation and program structure. Teachers were asked to assess English skills of the group as a whole and how the level of English skills influenced learning. In addition, teachers were asked to assess student preparation for content learning and to provide suggestions to assist student preparation. Six instructors completed the evaluations and these evaluations were reviewed by the Marywood University and Tomsk State University Program Coordinators.

Largely, Marywood instructors' perceptions of the Russian students' English skills were very positive. Yet, teachers noted that the work of translation during long days of instruction seemed to be exhausting for the students, and that by the end of the instruction periods students, had more difficulty attending to instructional content. During art therapy coursework, instructors noted that participation in art experiences provided some relief from listening and speaking English and extended student engagement and understanding of course content. Additionally, the counseling instructor observed that students that had better English skills and comfort with communication appeared better able to grasp and utilize the interview concepts. The art/printmaking instructor reported that the Russian students appreciated the hands-on components of learning new art processes, but acknowledged that they also voiced need to have more opportunities for physical activities to offset the work of long days of instruction. Because classes consisted of Russian students only, students frequently reverted to Russian speaking with peers when interaction with the instructor was not required. This appeared to provide the students with comfort and connection, but perhaps did not challenge them to extend their English skills. In a program evaluation sent to Russian student participants, students concurred that they might have spo-

ken more English if their courses and social spheres were more integrated with English speaking students. More information on student views of the program will be discussed in a future article.

Impact of Cultural Experiences. While practicing English skills and learning academic content in the academic environment were essential student tasks during the program, cultural and travel experiences were also an important aspect of student learning. Students learned how to negotiate everyday environments such as grocery stores, retail shopping centers, and restaurants. In addition, students were able to explore major US cities such as New York City and Philadelphia. In New York City, students had opportunities to take in major icons of US culture such as the Empire State Building, the Statue of Liberty, Ground Zero, and Wall Street. In Philadelphia, students were able to explore the US Constitution Center, which highlights the process and outcomes of the USA's establishment as an independent nation and its governmental processes. Students were also able to see Independence Hall, the Liberty Bell, and homes of US founders located in Philadelphia. Students stated that these experiences helped shift and deepen their understanding of US culture and history.

On other occasions, students were able to experience some of the varied landscapes of the Mid-Atlantic Region of the US, including the New Jersey Shore of the Atlantic Ocean and farm country in Central Pennsylvania. Many students had their first view and swim in an ocean during the program. In Central Pennsylvania, participants visited a traditional US amusement park and dined at a family home. Through their travels, students were able to see the different lifestyles Americans may lead in large metropolitan cities (New York City, Philadelphia), in smaller cities (Scranton, Pennsylvania) and coastal towns (Sandy Hook, New Jersey) and homesteads and farms in rural locations. After significant travel, students had a more well-rounded view of United States' landscapes and lifestyles.

Instructors observed that student participation in group travel and recreational activities appeared to unite the students as a group of friends who, with wide eyes, experienced foreign things together. In this way, students were able to feel secure and safe as a small Russian contingent in a strange land. Yet, it was significant that students were not alone in their explorations. Program coordinators were consistently present to lead and facilitate home-based activities, regional tours, and culture trips. The presence of Russian and American program coordinators appeared to enhance student comfort and perceptions of safety, and diminished student experiences of "culture shock".

Further Evaluation. It is important to note that the Russian Summer Program was a non-credit program which served to enhance Siberian students' educational experiences versus assisting them in fulfilling degree re-

quirements. Consequently, teacher evaluation of student performance and comprehension of content was judged based on observation of class participation as opposed to oral or written examination. In the future, it may be helpful to design and implement some formal assessments of student learning, to promote and enhance quality instruction. As collaborative programs continue to develop, Marywood University and Tomsk State University faculty members will refine program goals and objectives and will work towards planning courses and programs that are intended for college credit and joint degrees in art therapy and psychology.

Recommendations and Plans. The program coordinators reviewed the program structure, and reflected upon instructor comments and student participant feedback extensively. After considering the strengths and weaknesses of the program, the program coordinators recommend retaining a good balance of academic and cultural travel learning activities. In the future, more effort will be made in breaking up each academic day with exercise so that students may refresh for ongoing translation efforts. To enhance Russian student English practice, it may be beneficial to match Russian students with Marywood University students during their stay, so that they may connect and interact during non-structured and recreational times of the program, or to find more means to integrate Russian students into existing Marywood classes with US students. Finally, development of outcome measures for student content learning will help provide data to plan educational programming in art therapy and psychology.

In the future, the Marywood University and Tomsk State University faculty members will continue to collaborate in developing joint educational opportunities for both Marywood University, and Siberian students. Teacher exchanges and art therapy course work made available to Russian students at Tomsk State University or Marywood University, will promote the continued development of psychology and art therapy in the Russian Federation.

References

1. *Ваулина Т.А., Зуева Д.Е.* Проблема развития креативности в мировом образовательном пространстве [The problem of creativity development in modern world education] // Вестник ТГУ. 2011. № 351. С. 121–123.
2. *Ваулина Т.А.* Возможности арт-терапии в развитии инновационной активности студентов [The possibilities to use art therapy for the development of innovative activity of students] // Психология обучения. 2010. № 9. С. 121–128.
3. *Stahl G.K., Brannen M.Y.* Building Cross-cultural leadership competence: An Interview with Carlos Ghosn // Academy of Management Learning & Education. 2013. Vol. 12, № 3. P. 494–502.
4. *Stoll B.* Growing pains: the international development of art therapy // The Arts in Psychotherapy. 2005. Vol. 32, № 3. P. 171–191.

5. Karkou V.K., Martinsone N., Nazarova I. Vaverniece Art therapy in the postmodern world: Findings from a comparative study across the UK, Russia and Latvia // *The Arts in Psychotherapy*. 2011. Vol. 38. P. 86–95.
6. *Directory of European Education and Training Programmes (ECArTE)*. 2013. www.ecarte.info
7. Potash J.S., Bardot H., Rainbow T.H. Ho Conceptualizing international art therapy education standards // *The Arts in Psychotherapy*. 2012. Vol. 39. P. 143–150.

Vaulina Tatiana A., Associate Professor of Psychology Department of Tomsk State University, Tomsk, Russia.

E-mail: tatvaulina@gmail.com

Barbara Parker-Bell, Associate Professor, Department of Visual Arts, Marywood University, Scranton, PA, USA.

E-mail: parkerbell@maryu.marywood.edu

References

1. Vaulina T.A., Zueva D.E. The problem of creativity development in modern world education system. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2011, no. 351, pp. 121-123. (In Russian).
2. Vaulina T.A. Vozmozhnosti art-terapii v razvitii innovatsionnoy aktivnosti studentov [The possibilities to use art therapy for the development of innovative activity of students]. *Psikhologiya obucheniya*, 2010, no. 9, pp. 121-128.
3. Stahl G.K., Brannen M.Y. Building Cross-cultural leadership competence: An Interview with Carlos Ghosn. *Academy of Management Learning & Education*, 2013. vol. 12, no. 3, pp. 494-502. DOI: 10.5465/amle.2012.0246
4. Stoll B. Growing pains: the international development of art therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 2005, vol. 32, no. 3, pp. 171-191. DOI: 10.1016/j.aip.2005.03.003
5. Karkou V.K., Martinsone N., Nazarova I. Vaverniece Art therapy in the postmodern world: Findings from a comparative study across the UK, Russia and Latvia. *The Arts in Psychotherapy*, 2011, vol. 38, pp. 86-95. DOI: 10.1016/j.aip.2010.12.005
6. *Directory of European Education and Training Programmes (ECArTE)*, 2013. Available at: www.ecarte.info.
7. Potash J.S., Bardot H., Ho R.T.H. Conceptualizing international art therapy education standards. *The Arts in Psychotherapy*, 2012, vol. 39, pp. 143-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2012.03.003>

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Ю.В. Доноева

ФГБОУ ВПО Бурятский государственный университет (Улан-Удэ, Россия)

Аннотация. Автор рассматривает здоровьесориентированную направленность личности как важнейшую характеристику подрастающего человека, интегральное целостное свойство, регулирующее деятельность и активность человека, включающее совокупность доминирующих мотивов, ценностных ориентаций, значимых интересов, установок и отношений молодого человека, ориентирующее его на постоянное сознательное осуществление здоровьесберегающей деятельности. С целью выявления психологических особенностей здоровьесориентированной направленности личности в экспериментальном исследовании была применена методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова. Для статистической проверки данных был использован Т-критерий Вилкоксона, который применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. Разработана и апробирована программа психологического тренинга, показана ее роль в развитии осознанного и ответственного отношения к своему здоровью. Теоретически обосновано и экспериментально выявлено, что психологический тренинг является эффективным средством формирования у подростков здоровьесориентированной направленности личности.

Ключевые слова: здоровье; здоровьесориентированная направленность личности; подростковый возраст; формирование; ценностные ориентации; психологический тренинг.

Проблема направленности личности является одной из центральных проблем отечественной психологической науки. Термин «направленность личности» в различных подходах раскрывается по-разному, но у большинства отечественных психологов он выступает как существенная личностная характеристика, определяющая психологический облик человека как общественного существа (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.И. Додонов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, М.С. Нейсмарк, К.К. Платонов, В.Э. Чудновский и др.). При этом в разных концепциях подчеркиваются различные аспекты этого феномена: «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев), «доминирующее отношение» (В.Н. Мясищев), «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев), «установка» (Д.Н. Узнадзе), «диспозиция» (В.А. Ядов),

«динамическая организация сущностных сил человека» (А.С. Прангисвили) [1].

В последние годы проблеме изучения направленности личности уделяется значительно меньше внимания, что, возможно, связано с изменившейся социальной ситуацией, однако данная проблема отнюдь не потеряла своей актуальности и нуждается в дальнейшей углубленной разработке [2]. В настоящее время актуально как продолжение исследования наиболее фундаментальных видов направленности, так и выявление условий, средств и факторов формирования здоровьесориентированной направленности личности в современном обществе.

На наш взгляд, здоровьесориентированную направленность личности целесообразно рассматривать как важнейшую характеристику подрастающего человека, интегральное целостное свойство, регулирующее деятельность и активность человека, включающее совокупность доминирующих мотивов, ценностных ориентаций, значимых интересов, установок и отношений молодого человека, ориентирующих его на постоянное сознательное осуществление здоровьесберегающей деятельности.

Среди актуальных проблем реформирования образования сегодня наиболее острой является создание условий сохранения и укрепления здоровья школьников, разработка психопрофилактических и коррекционных программ и методов работы педагогов и детских практических психологов для обеспечения и поддержки физического и психического здоровья детей на всех этапах онтогенеза. Первостепенной задачей для повышения уровня здоровья должна стать сознательная, целенаправленная работа самого человека по восстановлению и развитию жизненных ресурсов, по принятию на себя ответственности за собственное здоровье, когда здоровый образ жизни становится потребностью. Именно в связи с этим проблема формирования здоровьесориентированной направленности личности приобретает большую важность и смысл.

По нашему мнению, тренинг является наиболее универсальным методом воспитания у подростков установок на собственное здоровье. Понятие «тренинг» достаточно давно вошло в научный оборот и происходит от английского «тренировать, тренироваться» [3]. Нами была разработана программа психологического тренинга, направленного на формирование здоровьесориентированной направленности личности подростков. В исследовании приняли участие подростки 9–11-го классов СОШ № 32 г. Улан-Удэ: две тренинговые группы по 20 человек, первая группа – контрольная, вторая – экспериментальная. Целью данного тренинга является формирование здоровьесориентированной направленности личности подростков. Основными задачами явились:

1) определение уровня знаний подростков о здоровье и его составляющих до проведения тренинга с помощью составленной нами анкеты;

2) информирование подростков о здоровье и его составляющих, а также отработка приемов и способов ведения здорового образа жизни;

3) определение уровня знаний подростков о здоровье и его составляющих после проведения тренинга;

4) формирование выводов о результатах и пользе данного тренинга. Программа тренинга включает в себя 30 занятий, каждое по 60 минут. Данная программа раскрывает вопросы гигиены, рационального питания, репродуктивного здоровья, психоэмоционального равновесия, профилактики употребления психоактивных веществ, давления среды, а также жизненных ценностей.

С целью выявления психологических особенностей здоровьесориентированной направленности личности в экспериментальном исследовании была применена методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова. Результаты исследования до проведения психологического тренинга показали, что степень выраженности разных ценностных ориентаций по данной методике различная. Из общего количества испытуемых 28% наивысшим баллом (6 баллов) отметили такую ценностную ориентацию, как *помощь и милосердие к другим людям*. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что мы имеем дело с «остаточными» явлениями предыдущего возрастного периода, когда ведущую роль играл процесс социализации, при котором главное значение имело все внешнее: окружающий мир, люди, совместная деятельность. Как отмечено в психологической литературе, ребенок в младшем подростковом возрасте с готовностью откликается на все виды совместной деятельности, подростки в этом возрасте с большим желанием помогают друг другу, ориентированы на интересы коллектива. В старшем подростковом возрасте ведущим становится процесс индивидуализации, при котором особую значимость приобретает сама личность, анализ её внутренних процессов и состояний, соответствующих черт характера, чувств, желаний и т.д. Общество, другие люди интересуют подростка во многом опосредованно, через собственные интересы и потребности. Именно в подростковом возрасте происходит формирование личности человека, его активного стремления к занятию новой социальной позиции, осознания своего «Я», утверждения во взрослом мире, а также стремления применить свои возможности. И, очевидно, поэтому у 27% респондентов наиболее выраженной оказалась ориентация на *признание и уважение людей и влияние на окружающих*. 13% подростков отметили *приятное времяпрепровождение и отдых*, 11% – *высокое материальное благосостояние*.

Интересующую нас ценностную ориентацию *здоровье* отметили 18% испытуемых.

Полученные данные по методике «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубнова до и после проведения тренинга представлены на виде рис. 1.

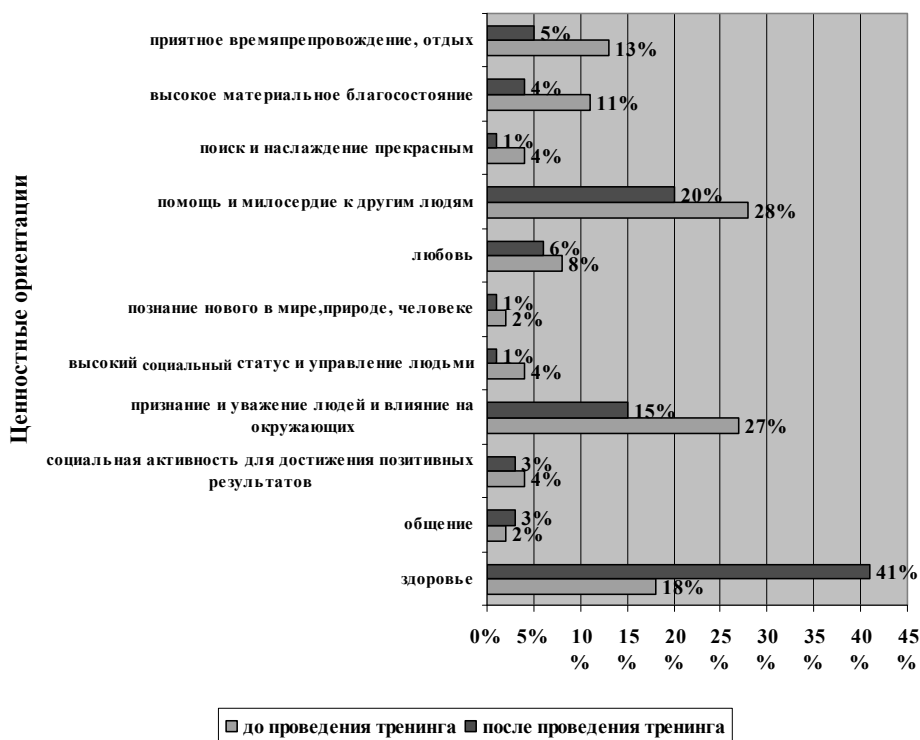


Рис. 1. Результаты испытуемых экспериментальной группы, полученные по методике «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубнова до и после проведения психологического тренинга

Из рис. 1 видно, что после проведения тренинговых занятий на первое место выходит такая ценностная ориентация, как *здоровье* (41%), на второе место — *помощь и милосердие к другим* (20%), на третье — *признание и уважение людей и влияние на окружающих* (15%).

Необходимо отметить увеличение в два раза показателя выбора ценностной ориентации *здоровье* с 18% до тренинга до 41% после тренинга. На наш взгляд, это говорит о значимом положительном влиянии психологического тренинга. Можно говорить о том, что сфера сохранения и улучшения собственного здоровья является подконтрольной, подверженной изменению и улучшению со стороны самого человека. Ценностные ориентации *помощь и милосердие к другим людям* и *признание и уважение людей и влияние на окружающих* после проведения

тренинга занимают, так же как и до его проведения, лидирующие позиции. Возможно, это связано с возникновением в подростковом периоде потребности в социальном окружении. Для подросткового периода характерно расширение рамок общения. Родители отмечают, что если раньше ребенок был «домашним», то переступив порог 12-летия, он стал тяготиться домом. Общение подростков уже не ограничивается рамками школы, они испытывают потребность объединяться в сообщества и соблюдать особые, установленные в них нормы. Эти группы являются неременной принадлежностью подросткового периода и возникают совершенно стихийно. Причиной этого явления, так называемой реакции группирования, является естественная потребность подростков в общении со сверстниками. Микрогруппы несут полезную функцию, подросток учится выполнять определенные социальные роли, усваивает определенные правила общения и групповые нормы. Например, они могут одеваться так, что это шокирует взрослых, но дает подростку важное для него чувство принадлежности к группе. Немаловажно, что характерной психологической особенностью подростков является потребность в социальном признании. Эта потребность является весьма необходимой для члена общества, она лежит в основе активной жизненной позиции личности. В нормальных условиях данная потребность реализуется у подростков в стремлении достичь совершенства в физическом, моральном или психическом плане, добиться успеха в какой-либо деятельности.

К группе менее значимых можно отнести близкие по показателям ценности: *познание, общение, социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе, высокий социальный статус*. Данные ценностные ориентации, казалось бы, являются естественными ценностями людей молодого возраста. В то же время меньший приоритет этих ценностей в данной структуре не говорит об их малой значимости. Они важны для молодых людей, просто по сравнению с другими выходят на задний план.

Для статистической проверки данных был использован Т-критерий Вилкоксона. Данный критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью определяется интенсивность сдвига показателей в том или ином направлении.

Согласно полученным данным, в нашей выборке испытуемых по окончании проведения психологического тренинга наблюдается увеличение диагностического коэффициента ценностной ориентации *здоровье*, что отражено в таблице. $T_{\text{эмп}} > T_{\text{кр}}$ (при $p = 0,01$, $p = 0,05$), значит, принимается гипотеза об интенсивности сдвига в типичном

направлении, т.е. об увеличении диагностических показателей. Это позволяет говорить о том, что занятия психологического тренинга способствовали формированию здоровьесориентированной направленности личности современных подростков.

Ценностные ориентации подростков до и после проведения психологического тренинга, полученные по методике «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубнова, рассчитанные по Т-критерию Вилкоксона, %

N	«До»	«После»	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	6	5	-1	1	3
2	5	4	-1	1	3
3	4	1	-3	3	7.5
4	26	20	-6	6	9.5
5	8	6	-2	2	6
6	2	1	-1	1	3
7	4	1	-3	3	7.5
8	21	15	-6	6	9.5
9	4	3	-1	1	3
10	2	3	1	1	3
11	18	41	23	23	11
Сумма рангов нетипичных сдвигов					$T_{\text{эм}} = 14$

Анализ показал повышение показателей выбора ценностной ориентации *здоровье* у большинства испытуемых после тренинговой программы, что позволяет говорить о положительном сдвиге. Полученная информация, отработка приемов и способов ведения здорового образа жизни способствовали повышению уровня формирования здоровьесориентированной направленности личности подростков, о чем свидетельствуют полученные результаты проведенного исследования.

Таким образом, психологический тренинг является эффективным средством формирования у подростков здоровьесориентированной направленности личности. Программа психологического тренинга направлена на развитие осознанного и ответственного отношения к своему здоровью, что в итоге способствует воспитанию здоровьесориентированной направленности личности подростков в современных условиях.

Литература

1. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб. : Питер, 2002. 592 с.
2. Тудупова Т.Ц. Этнопсихология направленности личности современного подростка. Улан-Удэ : Изд-во БГУ, 2002. 140 с.

3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. М. : Осъ-89, 1999. 176 с.
4. Тудупова Т.Ц. Этнопсихологический тренинг с подростками : учеб. пособие. Улан-Удэ : Изд-во БГУ, 2006. 144 с.

ДОНОЕВА Юлия Валерьевна, специалист по качеству образования НОУ ВПО Байкальского экономико-правового института, аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВПО Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ).

E-mail: donoeva_yuliya@mail.ru

FORMATION OF HEALTH-ORIENTED PERSONALITY OF TEENAGERS

Donoeva Julia V., Baikal Economic-law Institute, Buryat State University (Ulan-Ude, Russian Federation).

Keywords: health; health-oriented personality; adolescence; formation; value orientations; psychological training.

Abstract

Several philosophers (John Locke, Adam Smith, K. Helvetius, Mikhail Lomonosov and others), psychologists (L.S. Vygotsky, V.M. Bekhterev, V.N. Myasishev, etc.), doctors (N.M. Amosov, V.P. Kaznacheev, Y.P. Lisitzin, M.M. Buyanov, I.I. Brekhman etc.), teachers (L.G. Tatarnikova, V.V. Kolbanov, V.K. Zaitsev and others) tried to solve the problem of health and how to keep a healthy lifestyle from an early age. The main conclusions of the scientists say that people in adolescence have a certain level of psychological health, but due to being in a stressful environment it is broken, and as a result a person loses the awareness of its value and a responsible attitude to it. In this regard, in our view, it is important to learn what values are relevant to today's teenagers than they are motivated, and how they affect the state of mental health in the modern world.

The aim of this research is to study and identify the psychological characteristics of a health-oriented personality orientation, as well as to develop, test and determine the effectiveness of psychological training programs aimed at the formation of health-oriented personality orientation of modern teenagers.

It should be noted that, by the health-oriented personality orientation, we understand a system quality of personality which includes motivational, cognitive, dynamic, productive characteristics which are psychologically specific among young people.

The data of the research was collected with the help of methods of diagnosis of the real structure of value orientations of the person by S.S. Bubnov. The data was subjected to quantitative and systematized analysis. Further formative experiment was conducted, which was attended by two training groups of 20 people (one control and one experimental). This study aims to identify the role of psychological training, contributing to the formation of health-oriented personality orientation. The data obtained during the procedure before the psychological training showed that the severity of a particular value orientation is different. It is interesting to note that prior to the training sessions valuable orientation such as *aid and charity to others* (28%) tended to be more significant for the respondents. Slightly less pronounced was the orientation to *be recognized and respected by other people*, and *the impact on others* (27%). Value orientation of *health* (20%) takes the third place. After the training sessions the value orientation of *health* (41%) became the most important, *help and mercy to others* (20%) ranked second, and the *recognition and respect by other people* and *the impact on others* (15%) was the third. Consequently, we obtained a clear picture of increasing index

of value orientations on *health*, from 18% before the training to 41% after the training. We believe this proves a significant positive impact of psychological training which contributes to the formation of health-oriented personality orientation.

References

1. Maklakov A.G. *Obshchaya psikhologiya* [General Psychology]. St. Petersburg: Piter Publ., 2002. 592 p.
2. Tudupova T.Ts. *Etnopsikhologiya napravlenosti lichnosti sovremennogo podrostka* [The ethnical psychology of personality orientation of the modern teenager]. Ulan-Ude: Buryat State University Publ., 2002. 140 p.
3. Vachkov I.V. *Osnovy tekhnologii gruppovogo treninga* [The basic technology of group training]. Moscow: Os'-89 Publ., 1999. 176 p.
4. Tudupova T.Ts. *Etnopsikhologicheskiy trening s podrostkami* [Ethnopsychological training with adolescents]. Ulan-Ude: Buryat State University Publ., 2006. 144 p.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

Е.В. Емельянова

Восточно-Сибирская государственная академия образования (Иркутск, Россия)

Аннотация. Представлены результаты исследования особенностей структуры математических способностей у старшеклассников информационного профиля обучения. Автор опирается на четырехкомпонентную структуру математических способностей В.А. Крутецкого: получение математической информации (формализованное восприятие задачи); переработка математической информации (процессуальный компонент); хранение математической информации (математическая память); общий синтетический компонент (математическая направленность ума). В своей работе автор использовал модифицированную методику выявления описанных структурных компонентов, ранее предложенную В.А. Крутецким. Анализ результатов сравнения математических способностей у школьников-программистов и школьников-непрограммистов (из математического профиля) показал, что у программистов-старшеклассников более развиты такие компоненты, как процессуальный и общий синтетический. В условиях применения компьютерных технологий старшеклассники успешнее решают задачи, предполагающие опору на наглядные представления и схемы, так как в процессе программирования у учащихся усиливается дискретное восприятие мира, возрастают визуальные репрезентации, что в свою очередь способствует развитию параметров процессуального компонента: гибкости и высокой степени свернутости математического мышления, стремления к изяществу решений задач и обобщения математического материала.

Ключевые слова: математические способности; одаренность; информационные технологии; программирование; структура математических способностей; когнитивные процессы.

Современная образовательная практика системы школьного образования нацелена на создание условий для развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. В связи с этим особый интерес вызывают исследования по выявлению качественного своеобразия структуры математических способностей школьников в зависимости от профиля обучения, например, в условиях применения информационных технологий, в частности программирования математических задач на компьютере.

Программирование как практическая деятельность человека радикально влияет на его сознание, так как имеет специфическую природу оперирования формальными понятиями и объектами: позволяет про-

граммисту формализовать и моделировать изучаемые процессы, прогнозировать результаты. Это позволяет ему видеть картину изучаемых явлений в процессе развития, т.е. в динамике. Так, О.Г. Левина считает, что «выразительные возможности языка программирования, дополнительные возможности, которые используют программисты: структурирование, классификация, проектирование обрабатываемых данных и их представление, влияют на особенности восприятия и переработки кодируемой с помощью компьютера информации» [1. С. 21]. Действительно, с одной стороны, работа программиста требует высокого уровня абстрагирования и логического мышления, а с другой стороны, развивает способность наглядно представлять абстрактные математические соотношения и зависимости. Так, например, одним из первых этапов решения задачи на компьютере является вопрос, как и в виде чего представить структуру данных, т.е. схематично изобразить строение и типологию исходных, промежуточных и выходных данных. От этого выбора напрямую зависят последующие этапы разработки программы, в частности, выбор алгоритмов решения. Известный программист Н. Вирт считает, что «в конечном счете программы представляют собой конкретные основанные на реальном представлении и строении данных воплощения абстрактных алгоритмов» [2. С. 8]. Процесс программирования задачи, таким образом, способствует развитию наглядно-образного мышления, так как направлен на постоянное использование эвристических приемов с целью поиска оптимальных решений новых проблем, открытия новых знаний. Восприятие и осмысление одной и той же информации с помощью компьютера является более разносторонним, по мнению Г.Л. Смолян и К.Б. Шошникова: «...наряду с ее символическим представлением в памяти человека сохраняются также зрительные, слуховые, тактильные и другие репрезентации. За счет этого одни и те же элементы информации оказываются зафиксированными в различных контекстах» [3. С. 42].

Специфической особенностью процесса обучения школьников с помощью компьютера также является широкое использование сопутствующей гуманитарной технологии, которая заключается в способствовании самовыражению обучающихся и самореализации их интеллектуальных качеств. На это указывает А.А. Семенова, изучая особенности самосознания личности у интеллектуально одаренных подростков [4. С. 203]. В этой связи представляют особый интерес исследования по выявлению качественного своеобразия структуры математических способностей школьников в зависимости от профиля обучения, связанного с программированием математических задач на компьютере.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении особенностей структуры математических способностей старшеклассников информационного профиля обучения. Нас также интересовала возрастная

динамика развития структуры математических способностей за период обучения в основной и старшей школе. Была выдвинута следующая гипотеза: существуют особенности развития структуры математических способностей у школьников, выраженные в неоднородности тенденций к развитию; применение информационных технологий влияет на положительную динамику в развитии всех компонентов математических способностей, особенно общего синтетического компонента (математическая направленность ума), за счет гармоничного сочетания двух составляющих: словесно-логической и наглядно-образной.

Основным в исследовании математических способностей является вопрос о сущности этого сложного психологического образования. Проблемы, которые подлежат изучению: специфичность математических способностей; структурность математических способностей; типология различий в математических способностях. Данная классификация проблем хорошо согласуется с моделью характеристик человека по Б.Г. Ананьеву: 1) субъект деятельности – операциональные механизмы (структурность способностей); 2) индивид – функциональные механизмы (специфичность способностей); 3) личность – мотивационные механизмы (типология различий в способностях) [5. С. 15].

В отечественной психологии большой вклад в изучение структуры способностей внесли многие исследователи. Так, В.Д. Шадриков в структуре способностей выделяет два важных компонента: функциональный и операциональный. Последний рассматривается через призму деятельности, является приспособлением к требованиям действительности [6. С. 38]. В.Н. Дружинин представляет трехкомпонентную структуру общих способностей: интеллект (способность решать задачи на основе имеющихся знаний), обучаемость (способность приобретать знания) и креативность (способность преобразовывать знания с участием воображения и фантазии) [7. С. 12]. М.А. Холодная в своей концепции интеллекта как формы организации ментального опыта расширяет структуру общих способностей до четырех компонентов: обучаемость, креативность, познавательные стили и конвергентные способности, при этом под конвергентными способностями подразумеваются следующие составляющие: вербальный интеллект, невербальный интеллект, комбинаторные свойства интеллекта, процессуальные свойства интеллекта [8. С. 13].

На наш взгляд, следует заострить внимание на процессуальных свойствах интеллекта, так как они включают в себя процессы переработки информации, а также операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстракция, конкретизация, систематизация, классификация), приемы (знания и умения) и стратегии интеллектуальной деятельности. При изучении вопроса, каким образом современные техноло-

гии обучения школьников влияют на специфику формирования специальных способностей, в частности математических, обратимся к исследованиям, осуществляемым в рамках когнитивного подхода. Согласно Г.В. Залевскому «когнитивные процессы, или когниции, – это, скорее всего, те процессы, которые информацию накапливают, сохраняют, обрабатывают, трансформируют, вызывают, затем используют и т.д. Психические активности или функции, как: восприятие, представление, воспоминание, мышление, решение проблем и действие понимаются как возможные шаги в процессе переработки информации» [9. С. 37].

Изучая математические способности, В.А. Крутецкий выделил в их структуре четыре основных компонента: «...а) получение математической информации (формализованное восприятие задачи); б) переработка или, другими словами, процессуальный компонент (логичность рассуждений, обобщение математического материала, свернутость математического мышления, гибкость мыслительных процессов, стремление к изяществу решения); в) хранение математической информации, т.е. математическая память и г) общий синтетический компонент (математическая направленность ума, определяющая типологию математических способностей)» [10. С. 375]. Для сравнения приведем структуру математических способностей, предложенную А.Н. Колмогоровым. Знаменитый математик считал, что математические способности состоят из трех основных компонентов: «...логических рассуждений, алгоритмических вычислительных способностей и геометрического воображения» [11. С. 227]. Мы в своей работе придерживались структуры математических способностей, разработанной В.А. Крутецким, который разработал ее с точки зрения получения, переработки и хранения математической информации, что сближает автора с представителями когнитивного подхода в психологии. Особо следует отметить, что ученый связывает такой структурный компонент, как математическая направленность ума, не с мотивационными механизмами личности, а со степенью развития двух составляющих: словесно-логическим и наглядно-образным подкомпонентами [10. С. 345].

Для выявления структуры математических способностей нами была составлена методика [12. С. 38], в основу которой вошли отдельные серии математических задач, используемых В.А. Крутецким в [10. С. 186]. Методика по выявлению структуры математических способностей представляет сокращенный вариант заданий (5 серий из 26) по классификации В.А. Крутецкого:

– «Задачи с постепенной трансформацией из конкретного в абстрактный план» на *получение математической информации* (назовем

это перцептивным компонентом А), а также на *хранение математической информации* (будем называть это мнемоническим компонентом В);

– «Эвристические задачи» и «Задачи общематематические и логические» на *переработку математической информации* (процессуальный компонент Б);

– «Задачи с различной степенью наглядности решения» на *определение общего синтетического компонента* (общий синтетический компонент Г).

Всего было составлено 9 тестовых батарей задач, решение каждой задачи во всех сериях оценивалось по дихотомической шкале, затем результат выражался в процентном соотношении по числу правильно решенных заданий в серии. Серия, направленная на изучение общего синтетического компонента, содержала поровну задания на использование словесно-логического и наглядно-образного подходов к решению. Подробно методика описана в монографии [12. С. 38] и статье [13. С. 134] и прошла апробацию на общей выборке более чем из 300 учащихся с различным уровнем математических способностей в возрасте от 11 до 18 лет.

Из общей выборки были выделены 140 учащихся из разных классов (с 5-го по 11-й) с углубленным изучением математики (7 групп по 20 человек в каждой с уровнем $IQ \geq 120$) для изучения возрастной динамики математических способностей. Также из общей выборки были составлены две группы: старшекласников информационного профиля обучения – «программистов» (участников предметных олимпиад по информатике регионального уровня) и старшекласников-«непрограммистов» (школьников математического профиля, не изучающих углубленно основы программирования). Объем выборки по каждой группе составил 21 человек. При этом были соблюдены условия внутренней валидности по половому признаку, возрасту и успеваемости по математике.

На рис. 1 представлена возрастная динамика развития структуры математических способностей за период обучения в основной и старшей школе.

Исследование показало, что все четыре структурных компонента математических способностей претерпевают качественные и количественные изменения: имеют тенденцию к увеличению с возрастом школьников, наиболее равномерное развитие происходит только после 7-го класса. Р-уровень значимости выявленных различий по критерию Крускала – Уоллиса при решении тестовых заданий разными группами составил не более 0,001 при показателях эмпирического значения критерия от 43,8 до 75,8. При этом качественный скачок в уровнях всех четырех компонентов приходится на период обучения школьников в 6-

х и 7-х классах: p -уровень значимости наблюдаемых различий по критерию Стьюдента составил от 0,001 до 0,022 при наблюдаемых градациях эмпирического значения критерия от 5,66 до 2,39.

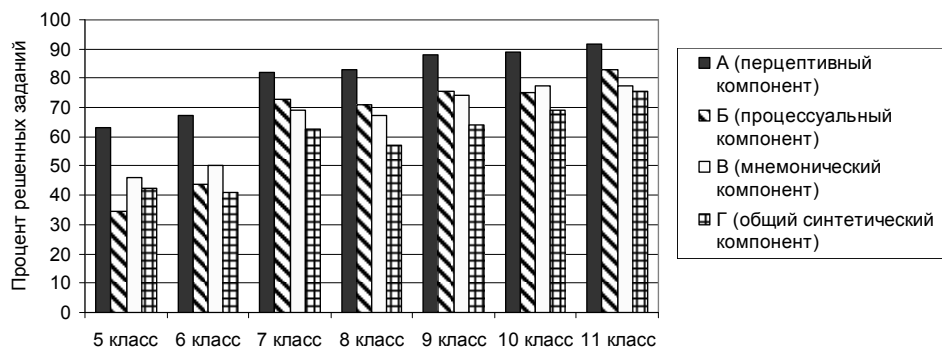


Рис. 1. Возрастная динамика развития структуры математических способностей за период обучения в основной и старшей школе

Таким образом, подтверждается вывод В.А. Крутецкого [10. С. 364] о том, что в среднем возрасте (в нашем случае при переходе учащихся из 6-го в 7-й класс) под влиянием школьного обучения тенденции к формализации восприятия, выделению формальной структуры, обобщению математического материала и качественному изменению других параметров процессуального компонента и математической памяти приобретают у учащихся более широкий характер.

На рис. 2 представлены среднегрупповые профили структуры математических способностей «программистов» и «непрограммистов».

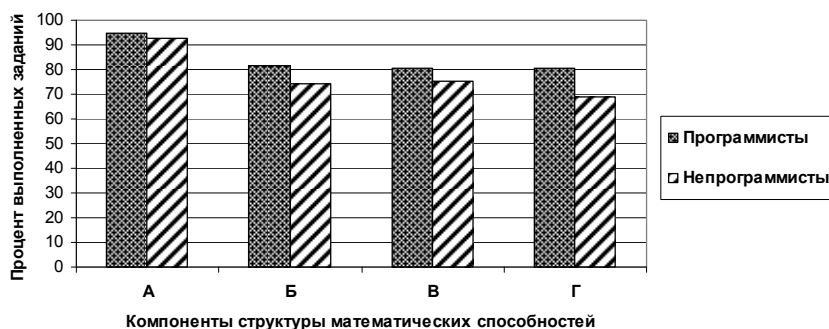


Рис. 2. Среднегрупповые профили структуры математических способностей старшеклассников «программистов» и «непрограммистов» (А – перцептивный, Б – процессуальный, В – мнемонический, Г – общий синтетический компоненты)

Анализ тестов показал, что у школьников-программистов преобладают более высокие показатели по всем структурным составляю-

щим: А, Б, В и Г. При этом достоверно значимые различия согласно критерию Стьюдента наблюдаются у общего синтетического ($t = 3,44$ при $p = 0,001$) и процессуального ($t = 2,003$ при $p = 0,05$) компонентов. Высокий процент решенных заданий на определение общего синтетического компонента программисты получили за успешное решение задач, предполагающих опору как на словесно-логические рассуждения, так и на наглядные представления и схемы. Старшеклассники-непрограммисты имели затруднения при решении обоих типов задач. Этот факт позволяет нам высказать предположение, что хорошо развитое наглядно-образное мышление программистов способствовало увеличению процессуального компонента их математических способностей.

Полученные результаты позволяют заключить, что проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и исходные допущения, а также дает основание для продолжения дальнейшего изучения структуры математических способностей. В условиях применения компьютерных технологий старшеклассники успешнее решают задачи, предполагающие опору на наглядные представления и схемы, так как в процессе программирования у учащихся усиливается дискретное восприятие мира, возрастают визуальные репрезентации, что в свою очередь способствует развитию у них параметров процессуального компонента: гибкости и высокой степени свернутости математического мышления, стремления к изяществу решений задач и обобщения математического материала. Следовательно, использование программирования в условиях школьного обучения позволит продуктивно развивать творческий потенциал, эвристические способности, гибкость мышления и компетенции учащихся, что представляется особенно значимым в свете тех реформ, которым подвержено современное российское образование.

Литература

1. Левина О.Г. Взаимодействие компьютера и человека как социальное явление // Педагогический вестник. М., 1998. № 2. С. 21–27.
2. Вирт Н. Алгоритмы и структуры данных. Досса : Хамарайан, 1997. 360 с.
3. Смолян Г.Л., Шошников К.Б. Феномен персональной ЭВМ: философско-методологический аспект // Вопросы философии. 1986. № 6. С. 42–55.
4. Семенова А.А. Самосознание личности и его особенности у интеллектуально одаренных подростков // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради: Педагогика и психология, теория и методика обучения. 2007. № 17 (43). Ч. II. С. 203–207.
5. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей. М., 1962. С. 15–32.

6. Шадриков В.Д. О структуре познавательных способностей // Психологический журнал. 1985. № 3. С. 38–47.
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 1999. 368 с.
8. Холодная М.А. Основные направления изучения психологии способностей в Институте психологии РАН // Психологический журнал. М., 2002. Т. 23, № 3. С. 13–22.
9. Залевский Г.В. Основы бихевиорально-когнитивной терапии и консультирования : учеб. пособие. Томск : Томский государственный университет, 2006. 50 с.
10. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО МОДЕК, 1998. 416 с.
11. Колмогоров А.Н. Математика – наука и профессия. М., 1988. 288 с.
12. Емельянова Е.В. Тест структуры математических способностей // Психология детской одаренности и творческих способностей / под ред. Л.И. Ларионовой. Иркутск : ВСГАО, 2009. С. 38–71.
13. Емельянова Е.В. Методика диагностики математических способностей школьников и их развитие в условиях обучения информационным технологиям // Ценностные основания психологии и психология ценностей : материалы IV Сибирского психологического форума. Томск, 2011. С. 134–137.

ЕМЕЛЬЯНОВА Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры психодиагностики и практической психологии факультета прикладной психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования (Иркутск).
E-mail: edu@irk.ru

FEATURES OF STRUCTURE OF MATHEMATICAL ABILITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS, LEARNING INFORMATION PROFILE

Emelianova Elena V., VPO East-Siberian State Academy of Education (Irkutsk, Russian Federation). E-mail: edu@irk.ru

Keywords: mathematical abilities; giftedness; information technology; programming; structure of mathematical abilities; cognitive processes.

Abstract

The modern educational practice of the school system is aimed at creating conditions for the development of each child based on its individual characteristics. In this regard, studies to determine the qualitative uniqueness of the structure of mathematical abilities of students depending on the profile of training are of a particular interest.

The aim of our study was to identify the structural features of the mathematical abilities of advanced high-school students studying computers. We relied on the structure of V.A. Krutetskiy consisting of four components: obtaining mathematical information (perceptual component); processing mathematical information (procedural component); storage mathematical information (mnemonic component); mathematical orientation of the mind (general synthetic component). The following hypothesis was proposed: the use of information technology affects the positive trend in the development of all components of mathematical abilities, and especially on general synthetic component due to the harmonious combination of two sub-components: verbal-logical and visual-figurative.

We used a modified technique, which is a shortened version of tasks classification of V.A. Krutetskiy. The tasks consisted of nine batteries of problems whose solution was as-

sessed by a dichotomous scale, and then the result was expressed as a percentage by a number of correctly solved tasks in the series.

A study conducted on a sample of 140 students from different grades (from 5th to 11th) with advanced curriculum in Mathematics, showed that all four structural components of mathematical abilities tend to increase with the age of students, the most even development takes place only after the 7th grade. There is a qualitative leap for the period of students training in grades 6 and 7.

Analysis of the results of the comparison of mathematical abilities in schoolchildren programmers and non-programmers (from the grade with advanced curriculum in Mathematics) showed that general synthetic and procedural components at programmers are more developed. Programmers better perform tasks that can be solved by relying on visual representations and schemes, general mathematical and heuristic tasks. This allows us to conclude that students programmers are characterized by a high level of flexibility of thought and desire for elegance of solving problems, they represent better arithmetic reasoning and show a good level of generalization of a mathematical material.

The study confirmed the hypothesis and assumptions, and provided a basis for the continuation of further study of the mathematical abilities structure.

References

1. Levina O.G. Vzaimodeystvie komp'yutera i cheloveka kak sotsial'noe yavlenie [The interaction of computer and human as a social phenomenon]. *Pedagogicheskiy vestnik*, 1998, no. 2, pp. 21-27.
2. Virt N. *Algoritmy i struktury dannykh* [Algorithms and data structures]. Dossa: Khamarayan, 1997. 360 p.
3. Smolyan G.L., Shoshnikov K.B. Fenomen personal'noy EVM: filosofsko-metodologicheskii aspekt [The phenomenon of a personal computer: the philosophical and methodological aspect]. *Voprosy filosofii*, 1986, no. 6, pp. 42-55.
4. Semenova A.A. Samosoznanie lichnosti i ego osobennosti u intellektual'no oda-rennykh podrostkov [Self-consciousness and its features possessed by the intellectually gifted adolescents]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni. Aspirantskie tetradi: Pedagogika i psikhologo-giya, teoriya i metodika obucheniya*, 2007, no. 17 (43), Pt. II, pp. 203-207.
5. Anan'ev B.G. O sootnoshenii sposobnostey i odarennosti [On the relation between abilities and talents]. In: Myasishchev V.N. (ed.) *Problemy sposobnostey* [Problems of abilities]. Moscow: Akademiya Publ., 1962, pp. 15-32.
6. Shadrikov V.D. O strukture poznavatel'nykh sposobnostey [On the structure of cognitive abilities]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1985, no. 3, pp. 38-47.
7. Druzhinin V.N. *Psikhologiya obshchikh sposobnostey* [The psychology of general abilities]. St. Petersburg: Piter Publ., 1999. 368 p.
8. Kholodnaya M.A. Osnovnye napravleniya izucheniya psikhologii sposobnostey v Institute psikhologii RAN [The main directions in the study of psychological faculties at the Institute of Psychology RAS]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2002, vol. 23, no. 3, pp. 13-22.
9. Zalevskiy G.V. *Osnovy bikhevioral'no-kognitivnoy terapii i konsul'tirovaniya* [The fundamentals of behavioral-cognitive therapy and counseling]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 2006. 50 p.
10. Krutetskiy V.A. *Psikhologiya matematicheskikh sposobnostey shkol'nikov* [Psychology of mathematical abilities of school students]. Moscow: Institute of Applied Psychology; Voronezh: NPO MODEK Publ., 1998. 416 p.

11. Kolmogorov A.N. *Matematika – nauka i professiya* [Mathematics – the science and profession]. Moscow, 1988. 288 p.
12. Emel'yanova E.V. *Test struktury matematicheskikh sposobnostey* [The test of the structure of mathematical abilities]. In: Larionova L.I. (ed.) *Psikhologiya detskoy odarennosti i tvorcheskikh sposobnostey* [Psychology of children's giftedness and creativity]. Irkutsk: VSGAO Publ., 2009, pp. 38-71.
13. Emel'yanova E.V. [Methods of diagnostics of mathematical abilities of schoolchildren and their development in information technology training]. *Tsennostnye osnovaniya psikhologii i psikhologiya tsennostey: materialy IV Sibirskogo psikhologicheskogo foruma* [The axiological fundamentals of psychology and psychology of values: Proc. of the 4th Siberian psychological forum]. Tomsk, 2011, pp. 134-137. (In Russian).

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНЫМИ ИНДИВИДУАЛЬНО- ТИПОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

А.А. Семенова

ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования»,
г. Иркутск, Россия

Аннотация. Анализируются результаты изучения специфики психологического здоровья детей дошкольного возраста с различными индивидуально-типологическими особенностями. На основе сравнительного анализа констатируются особенности психологического здоровья дошкольников с различными типами темперамента, латерального профиля и ведущей репрезентативной системы с учетом возраста и пола. В целом, выполненное исследование подтвердило гипотезу о том, что психологическое здоровье у детей дошкольного возраста с различными индивидуально-типологическими особенностями имеет свою специфику. В группу риска по запасу прочности психологического здоровья можно отнести дошкольников с такими индивидуально-типологическими особенностями, как смешанный тип функциональной асимметрии мозга, кинестетическая репрезентативная система, меланхолический тип темперамента. Для детей среднего и старшего дошкольного возраста с данными индивидуально-типологическими особенностями требуется организовывать целенаправленную психологическую работу, направленную на сохранение и укрепление их психологического здоровья.

Ключевые слова: психологическое здоровье; индивидуально-типологические особенности; дошкольники.

В настоящее время в отечественной и зарубежной психологической науке значительно усилился интерес к изучению проблемы психологического здоровья детей. Проблема обеспечения психологического здоровья, создания системы безопасности жизни и развития ребенка в образовательной среде выделяется как одна из приоритетных задач современной науки и практики многими исследователями [1–7]. Анализ исследований психологического здоровья детей показывает, что существуют различные взгляды на определение, природу и структуру психологического здоровья, однако исследователи сходятся на положении о том, что психологическое здоровье характеризует уровень адаптации ребенка к окружающей среде [8]. Нарушения психологического здоровья личности на этапе дошкольного детства приводят к различным негативным последствиям, искажают траекторию личностного развития ребенка. Вместе с тем проблема психологического здо-

ровья детей дошкольного возраста является в настоящее время недостаточно разработанной, накопленные данные имеют разрозненный характер.

Цель данного исследования состояла в выявлении специфики психологического здоровья детей дошкольного возраста с учетом индивидуально-типологических особенностей. При решении задач, поставленных в исследовании, использовались методы наблюдения, тестирования, анкетирования, опроса. Диагностика психологического здоровья осуществлялась с помощью «Карты психологического здоровья» О.В. Хухлаевой, проективной методики «Рисунок семьи» в модификации Г.Т. Хоментausкаса, проективной методики «Я в детском саду» А.И. Баркан, проективной методики диагностики тревожности (модификация методики «Выбери нужное лицо») В. Амен, М. Дорки, Р. Тэммл, методики диагностики тревожности, включающей наблюдение Р. Сирса, модифицированной методики «Портреты», в основу которой положен метод шкалирования в интерпретации С.А. Будасси в модификации О.А. Белобрыкиной, Н.Я. Большуновой, методики «Лесенка» в модификации Дембо-Рубинштейна, методики «Раскраска» А.Л. Венгера с соавторами, социометрической пробы «День рождения» М.А. Панфиловой. Изучение индивидуально-типологических особенностей личности проводилось с помощью диагностических методик Е.Н. Дзятковской

Проведенное совместно с М. Сарапуловой [9] теоретическое и практическое исследование, направленное на изучение специфики психологического здоровья дошкольников с различными индивидуально-типологическими особенностями, показало, что, несмотря на растущее внимание к вопросам психологического здоровья личности, существует отставание в изучении данной проблемы. Ее исследование затруднено в теоретическом плане, поскольку имеется много разночтений в определении как психологического здоровья, так и индивидуально-типологических особенностей личности. Богатство существующих дефиниций, противоречивые данные относительно психологического здоровья детей дошкольного возраста отражают многоаспектность проблемы и в то же время не охватывают ее полностью.

Вслед за О.В. Хухлаевой [8] мы рассматриваем психологическое здоровье как динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи.

Анализ имеющихся теоретических подходов к изучению психологического здоровья и наш собственный исследовательский опыт позволяют выделить в структуре психологического здоровья следую-

щие компоненты: самопринятие и принятие других; самопонимание и понимание других; саморегуляция; саморазвитие.

Следует отметить, что нельзя приравнивать понимание психологического здоровья взрослого к трактовке того же термина в отношении детского развития. Психологическое здоровье ребенка имеет свою специфику развития. Основу психологического здоровья ребенка составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. Основными особенностями психологического здоровья детей в дошкольном возрасте являются его зависимость от «зоны ближайшего развития», доминирующая роль семьи в его формировании, тесная взаимосвязь психологического здоровья с физическим здоровьем. Психологическому здоровью ребенка соответствует сформированность основных возрастных личностных новообразований, трудности в их формировании свидетельствуют о нарушении психологического здоровья.

О.В. Хухлаева выделяет три уровня психологического здоровья детей: креативный, адаптивный, дезадаптивный. К креативному уровню психологического здоровья автор относит детей с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности, наличием созидательной позиции. По мнению О.В. Хухлаевой, такие дети не требуют психологической помощи. К адаптивному уровню относятся дети, в целом адаптированные к социуму, однако имеющие несколько повышенную тревожность. Такие дети могут быть отнесены к группе риска, поскольку не имеют запаса прочности психологического здоровья и могут быть включены в групповую работу профилактически-развивающей направленности. К дезадаптивному, или ассимилятивно-аккомодативному, уровню психологического здоровья относятся дети с нарушением баланса процессов ассимиляции и аккомодации и использующие для разрешения внутреннего конфликта либо ассимилятивные, либо аккомодативные средства. Ассимилятивный стиль поведения характеризуется прежде всего стремлением человека приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям. Неконструктивность этого стиля проявляется в его ригидности, в результате чего человек пытается полностью соответствовать желаниям окружающих. Человек с преобладанием аккомодативных средств, наоборот, использует активно-наступательную позицию, стремится подчинить окружение своим потребностям. Неконструктивность такой позиции заключается в негибкости поведенческих стереотипов, преобладании экстернального локуса контроля, недостаточной критичности. Дети, отнесенные к данному уровню психологического здоровья, требуют индивидуальной психологической помощи [8].

В рамках данной работы в качестве индивидуально-типологических особенностей рассматривались: возраст, пол, функциональная асимметрия головного мозга, репрезентативная система (структура полимодального восприятия по Т.Н. Бандурка [10]), темперамент (характер дошкольников не изучался, поскольку о его окончательном формировании можно говорить лишь в подростковом возрасте).

Анализ результатов исследования показателей психологического здоровья детей дошкольного возраста по данным методики рисуночной диагностики адаптации детей к детскому саду А.И. Баркан позволил условно определить подгруппы детей по уровню психологического здоровья. Испытуемым с креативным уровнем психологического здоровья (12%) свойственна устойчивая адаптация к среде, наличие резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций, активное творческое отношение к действительности, наличие созидательной позиции; испытуемые с адаптивным уровнем психологического здоровья (67%) в целом адаптированы к социуму, однако имеют несколько повышенную тревожность; для испытуемых с дезадаптивным уровнем психологического здоровья (21%) характерным является стремление приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям либо стремление подчинить окружение своим потребностям (ассимилятивно-аккомодативный уровень). Таким образом, у дошкольников преобладает адаптивный уровень психологического здоровья.

Дети с креативным и адаптивным уровнем психологического здоровья по результатам диагностики имеют достаточно высокий уровень принятия собственной личности, средние показатели тревожности в детском учреждении и в семье; семейная ситуация является в целом благоприятной, уровень саморегуляции средний или высокий, а межличностные отношения можно охарактеризовать как благоприятные – эти дети общительны, умеют устанавливать межличностные взаимоотношения со взрослыми и детьми.

Другая картина наблюдается у детей с дезадаптивным уровнем психологического здоровья (21% испытуемых). В данной группе в большей степени наблюдается неблагоприятная семейная ситуация (21%), у 18% дошкольников выявлена повышенная тревожность в семейной ситуации; конфликтность в семье присуща 12% детей, чувство неполноценности в семейной ситуации характерно для 5%, враждебность в семейной ситуации – для 12%. У большого количества детей наблюдается выраженное чувство неполноценности в семейной ситуации, низкая самооценка. Можно сделать вывод, что детям из группы с дезадаптивным уровнем свойственны оценки семейной ситуации как неблагоприятной.

У большого количества испытуемых данной группы наблюдается повышенный уровень тревожности в условиях детского учреждения, что свидетельствует о низком пороге возникновения реакции тревоги, склонности к переживаниям опасения и нарушения покоя, вызываемым возможными и вероятными неприятностями или задержкой приятного и желательного, изменениями привычной обстановки.

42% детей с дезадаптивным уровнем психологического здоровья имеют низкий уровень принятия собственной личности, что свидетельствует о недооценке своего духовного Я, потере интереса к своему внутреннему миру, неудовлетворенности собой и непринятии себя. Высокий уровень самопринятия имеют 22% детей группы с дезадаптивным уровнем, для данных испытуемых характерны симпатия к себе, принятие себя такими, какие есть, согласие со своими внутренними побуждениями, дружеское отношение к себе и ожидание подобного отношения со стороны других людей; средний уровень самопринятия имеют 36% детей этой группы.

По результатам методики «Раскраска» 52% дошкольников-дезадаптантов имеют средний уровень саморегуляции, для них свойственно внимательное отношение к указаниям взрослого, однако данный тип саморегуляции требует личного обращения к ребенку. 30% испытуемых данной группы имеют низкий уровень саморегуляции, дети несамостоятельны, ожидают конкретных указаний взрослого.

Также у дошкольников с дезадаптивным уровнем психологического здоровья были выявлены сложности в межличностных отношениях – отрицательная позиция ребенка в отношениях с окружающими, общая ориентация в социальной действительности малозначительна, наблюдается несформированность эмоциональных предпочтений в общении с окружающими, узкое выборочное предпочтение в социальном окружении.

Сравнительный анализ показателей семейной ситуации, тревожности и самопринятия в группе детей с дезадаптивным, креативным и адаптивным уровнями психологического здоровья с применением критерия χ^2 Пирсона показал, что более высокие показатели неблагоприятной семейной ситуации, характеризующейся выраженной конфликтностью и враждебностью, наблюдаются в группе с дезадаптивным уровнем психологического здоровья. Также в данной группе можно констатировать более высокие показатели тревожности, как в детском учреждении, так и семейной обстановке. Дети данной подгруппы отличаются низкими показателями самопринятия и выраженным чувством неполноценности в семейной ситуации.

Перейдем к сравнительному анализу показателей психологического здоровья детей с различными индивидуально-типологическими

особенностями [9]. В младшем дошкольном возрасте самое большое количество детей по сравнению с другими возрастами имеет креативный уровень психологического здоровья (41%) (рис. 1).

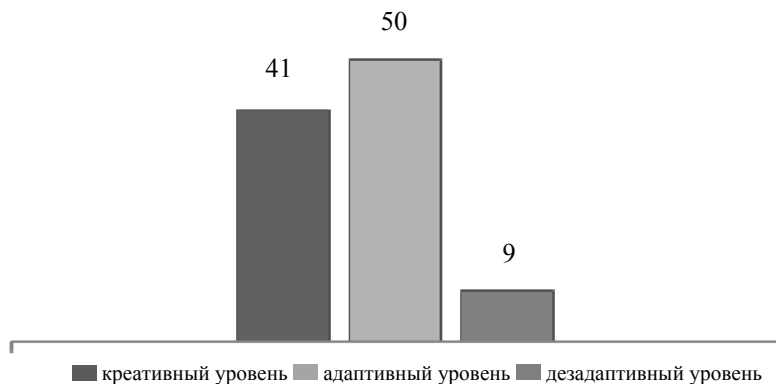


Рис. 1. Распределение испытуемых младшего дошкольного возраста по уровню психологического здоровья, %

Эти дети хорошо адаптированы в социуме и отличаются активным творческим и созидательным отношением к действительности. Также в младшем дошкольном возрасте наименьшее количество детей имеют дезадаптивный уровень (9%). В среднем дошкольном возрасте, напротив, резко снижается количество детей с креативным уровнем психологического здоровья (14%) и возрастает количество детей с дезадаптивным уровнем (32%) (рис. 2).

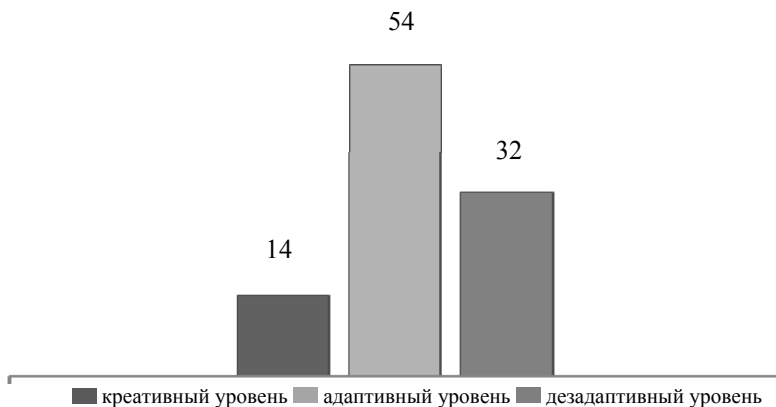


Рис. 2. Распределение испытуемых среднего дошкольного возраста по уровню психологического здоровья, %

Дети с дезадаптивным уровнем психологического здоровья – это дети группы риска с нарушением баланса процессов ассимиляции и аккомодации. В старшем дошкольном возрасте характер распределения существенно не меняется, хотя несколько уменьшается количество детей с дезадаптивным уровнем (28%).

Креативный уровень психологического здоровья в большей степени свойствен левополушарным дошкольникам (33%), в меньшей степени – детям с профилем латеральной организации амбидекстры (17%). Большинство дошкольников с визуальной репрезентативной системой имеют креативный уровень психологического здоровья (55%), а большая часть детей-кинестетов, напротив, имеют дезадаптивный уровень (50%). В группе дошкольников-аудиалов испытуемые по уровню психологического здоровья распределились равномерно (33% – креативный, 34% – адаптивный, 33% – дезадаптивный уровни).

Креативный уровень психологического здоровья в большей степени свойственен детям с холерическим типом темперамента (46%), в меньшей степени – детям с меланхолическим типом темперамента (5%). Дезадаптивный уровень имеют в основном дошкольники-меланхолики (31%).

Статистический анализ показателей с применением критерия χ^2 Пирсона показал, что описанные выше различия в распределении детей с различными индивидуально-типологическими особенностями по уровню психологического здоровья являются статистически значимыми ($p \leq 0,01$). Не наблюдается статистически значимых различий в распределении по уровню психологического здоровья мальчиков и девочек.

Таким образом, анализ результатов эмпирического исследования показал, что возрастная динамика психологического здоровья является отрицательной. В процессе социализации снижается запас прочности психологического здоровья дошкольников.

В целом, выполненное исследование подтвердило гипотезу о том, что психологическое здоровье у детей дошкольного возраста с различными индивидуально-типологическими особенностями имеет свою специфику. В группу риска по запасу прочности психологического здоровья можно отнести дошкольников с такими индивидуально-типологическими особенностями, как смешанный тип функциональной асимметрии мозга, кинестетическая репрезентативная система, меланхолический тип темперамента.

Для детей среднего и старшего дошкольного возраста с данными индивидуально-типологическими особенностями требуется организовывать целенаправленную психологическую работу, направленную на сохранение и укрепление их психологического здоровья.

Литература

1. *Аришинская Е.Л.* Психопрофилактика в школе как способ сохранения психологического здоровья в пубертатный период // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. Сер. Педагогические науки. 2012. Вып. 16. С. 140–143.
2. *Баранова О.В.* Психологическая безопасность современного человека. Психологическая безопасность субъектов образовательного процесса // Мат-лы науч.-практ. конф. Иркутск : ИИПКРО, 2011. С. 6–11.
3. *Захаренко В.В., Вибляя И.В., Коровин С.А., Хаптанова В.А., Гольменко А.Д.* Научное обоснование влияния социально-экономических факторов и финансирования здравоохранения на формирование здоровья населения. Новокузнецк, 2013. 187 с.
4. *Качимская А.Ю.* Технология сопровождения психологической безопасности образовательной среды гимназии // Из опыта работы педагогического коллектива гимназии в условиях новых стандартов образования: Сборник программ, статей и материалов / под общ. ред. А.Ю. Качимской. Иркутск : ВСГАО, 2012. С. 20–33.
5. *Карнышев А.Д., Терехова Т.А., Трофимова Е.Л., Скорова Л.В., Иванова Е.А., Карнышева О.А., Ефимова А.В.* Психолого-педагогическое сопровождение формирования межкультурной компетентности : учеб.-метод. пособие. Иркутск : Репро-центр А1, 2012. 332 с.
6. *Семенова Е.А., Аришинская Е.Л., Жупиева Е.И.* Взаимодействие и психопрофилактика в образовании // Альманах современной науки и образования : сборник статей. Тамбов : Грамота, 2013. № 11. С. 155–157.
7. *Лужецкая А.М.* Особенности проявления синдрома «эмоционального выгорания» у представителей профессиональной системы «Человек–Человек» // Сибирский психологический журнал. 2005. № 21. С. 150–154.
8. *Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М.* Маленькие игры в большое счастье. Как сохранить психическое здоровье дошкольника. М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. 224 с.
9. *Семенова А.А., Кузьмина Е.Б.* Организация превентивной работы по сохранению и укреплению психологического здоровья детей дошкольного возраста / под ред. А.А. Семеновой. Иркутск : ВСГАО, 2011. 528 с.
10. *Бандурка Т.Н.* Полиmodalность восприятия в обучении: Как раздвинуть границы познания. Иркутск : Изд-во Оттиск, 2005. 204 с.

СЕМЕНОВА Анастасия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психодиагностики и практической психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования (Иркутск).

E-mail: aasemenova2011@yandex.ru

SPECIFIC CHARACTERS OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DIFFERENT INDIVIDUAL AND TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS

Semenova Anastasiya A., VPO «East-Siberian State Academy of Education» (Irkutsk, Russian Federation).

E-mail: aasemenova2011@yandex.ru

Keywords: psychological health, individual and typological characteristics, preschool children.

Abstract

The purpose of this study was to identify the specific characters of the psychological health of preschool children according to their individual typological features. The following components were identified in the structure of mental health (according to O.V. Khukhlaeva): self-acceptance and acceptance of others, self-understanding and understanding of others, self-control and self-development. We studied the following individual and typological characteristics: age, sex, functional asymmetry of brain, representative system, temperament. People under the test were divided into three groups according to the results of their psychological health research. The first group has the creative level of psychological health, the second one has the adaptive level and the third one has the maladaptive level.

The results showed that compared to the others the greatest number of children in the early preschool age has the creative level of psychological health and the lowest number of children has the maladaptive level. Number of children with the creative level of psychological health is noticeably smaller in average preschool age. Number of children with maladaptive level grows. This situation is the same in older preschool age.

Later in the article the results of the research are analyzed. Features of psychological health of preschool children with different types of temperament, the lateral profile and the leading representative system in dependence of the age and sex were studied on the basis of comparative analysis. In general, this research confirmed the hypothesis that the psychological health of preschool children with different individual and typological features has its own specifics. Preschool children with such individual and typological features as mixed type of functional brain asymmetry, kinesthetic representational system, and melancholic temperament can be attributed to risk group of mental health safety. It is required to arrange psychological work to preserve and strengthen the mental health of children of middle and senior school age with these individual and typological features.

References

1. Arshinskaya E.L. Psikhoprofilaktika v shkole kak sposob sokhraneniya psikhologicheskogo zdorov'ya v pubertatnyy period [Psychological prevention at school as a way to preserve the psychological health of at puberty]. *Vestnik Vostochno-Sibirskoy gosudarstvennoy akademii obrazovaniya. Pedagogicheskie nauki*, 2012, issue 16, pp. 140-143.
2. Baranova O.V. [Psychological safety of the modern man. Psychological security of educational process]. *Materialy nauch.-prakt. konferentsii* [Proc. of the scientific and practical conference]. Irkutsk: IIPKRO Publ., 2011, pp. 6-11. (In Russian).
3. Zakharenko V.V., Viblaya I.V., Korovin S.A., Khaptanova V.A., Gol'menko A.D. *Nauchnoe obosnovanie vliyaniya sotsial'no-ekonomicheskikh faktorov i finansirovaniya zdravookhraneniya na formirovaniye zdorov'ya naseleniya* [Scientific substantiation of the impact of socio-economic factors and health financing on the formation of public health]. Novokuznetsk, 2013. 187 p.
4. Kachinskaya A.Yu. *Tekhnologiya soprovozhdeniya psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy gimnazii* [Technology of psychological safety support in the educational environment of the gymnasium]. In: Kachinskaya A.Yu. (ed.) *Iz opyta raboty pedagogicheskogo kollektiva gimnazii v usloviyakh novykh standartov obrazovaniya* [Experience of the teaching staff in the gymnasium under new education standards]. Irkutsk: VSGAO Publ., 2012, pp. 20-33.
5. Karnyshev A.D., Terekhova T.A., Trofimova E.L., Skorova L.V., Ivanova E.A., Karnysheva O.A., Efimova A.V. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdeniye formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentnosti* [Psychological and educational support of intercultural competence formation]. Irkutsk : Repro-tsentr A1 Publ., 2012. 332 p.

6. Semenova E.A., Arshinskaya E.L., Zhupieva E.I. Vzaimodeystvie i psikhoprofilak-tika v obrazovanii [Interaction and psychological prevention in education]. *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya – Almanac of Modern Science and Education*, 2013, no. 11, pp. 155-157.
7. Luzhetskaya A.M. Osobennosti proyavleniya sindroma «emotsional'nogo vygoraniya» u predstaviteley professiy sistemy “Chelovek–Chelovek” [The syndrome of “emotional burnout” among representatives of the professions of the “Man-Man” system]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Jurnal of Psychology*, 2005, no. 21, pp. 150-154.
8. Khukhlaeva O.V., Khukhlaev O.E., Pervushina I.M. *Malen'kie igry v bol'shoe schast'e. Kak sokhranit' psikhicheskoe zdorov'e doshkol'nika* [Small games in great happiness. How to keep a mental health of the preschooler]. Moscow: EKSMO-Press Publ., 2001. 224 p.
9. Semenova A.A., Kuz'mina E.B. *Organizatsiya preventivnoy raboty po sokhraneniyu i ukrepleniyu psikhologicheskogo zdorov'ya detey doshkol'nogo* [The organization of preventive work to preserve and strengthen the psychological health of preschool children]. Irkutsk: VSGAO Publ., 2011. 528 p.
10. Bandurka T.N. *Polimodal'nost' vospriyatiya v obuchenii: Kak razdvinut' granitsy poznaniya* [Polymodality of perception in learning: How to expand the boundaries of knowledge]. Irkutsk: Ottisk Publ., 2005. 204 p.

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПЕРЕВОДУ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА

С.А. Бойко

Томский государственный университет (Томск, Россия)

Аннотация. Рассматривается проблема преодоления существующих в настоящее время в методической науке трудностей при обучении художественному переводу путём применения когнитивно-дискурсивного анализа художественного текста. Описывается процесс формирования составляющих профессиональной компетентности переводчика в сфере художественного перевода с помощью упражнений и заданий в рамках тематики, заданной программой. Выявляются количественные и качественные характеристики результатов проведенного опытного обучения. Обосновываются критерии оценки эффективности методики обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста.

Ключевые слова: дискурс; текст; дискурс анализ; когнитивно-дискурсивный анализ; обучение переводу; структура дискурса; художественный текст.

Среди современных исследований, посвященных использованию методики дискурс-анализа в процессе обучения иностранному языку, особенно стоит выделить исследования С.К. Гураль, которые «позволяют говорить об активизации когнитивных компонентов речемыслительной деятельности (системное мышление; умение отыскивать, обрабатывать, интерпретировать и представлять информацию; критическое мышление; развитые навыки планирования; умение анализировать проблемы; способность и желание обучаться), что классифицирует методику как когнитивно-ориентированную образовательную технологию [1]. Нами проведено опытное обучение художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста.

Цель опытного обучения – систематизация и анализ динамики изменения сформированности составляющих профессиональной компетентности будущих переводчиков в сфере художественного перевода, а также заключение о степени соответствия разработанной методики целям обучения в соответствии с выдвинутой гипотезой. Для достижения цели опытного обучения необходимо решить следующие задачи:

1) раскрытие у студентов первоначального и итогового уровней сформированности составляющих профессиональной компетентности переводчика в сфере художественного перевода;

2) подтверждение важности и необходимости обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста в рамках данного учебного предмета;

3) подтверждение рабочей гипотезы исследования;

4) описание процесса формирования составляющих профессиональной компетентности переводчика в сфере художественного перевода с помощью упражнений и заданий в рамках тематики, заданной программой;

5) формирование соответствующих способов контроля вводного, промежуточного и заключительного этапов обучения;

6) выявление количественных и качественных характеристик результатов данного опытного обучения;

7) обоснование критериев оценки эффективности методики обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста.

Опытное обучение состояло из нескольких этапов: вводного, практического и заключительного.

При организации опытного обучения было необходимо:

1) разработать гипотезу опытного обучения;

2) подобрать соответствующие группы студентов, изучающих художественный перевод по направлению подготовки 035701 – «Перевод и переводоведение»;

3) разработать материал для обучения и проведения контроля развития навыков и умений будущих переводчиков в сфере художественного перевода.

В соответствии с целью, задачами и общей гипотезой исследования была сформулирована и гипотеза опытного обучения. Данная гипотеза заключается в следующем: в случае, если по окончании обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста уровень сформированности составляющих профессиональной компетентности переводчика в сфере художественного перевода будет выше в группах, занимающихся по созданной методике, чем в тех, которые обучались по традиционному способу, то это будет свидетельствовать о практической ценности и эффективности предлагаемой методики обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста.

Опытное обучение было организовано на базе кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета на протя-

жении 2012–2015 гг. Оно проводилось в естественных условиях в рамках практического курса «Художественный перевод»; в нем были задействованы 53 студента третьего курса, изучающие английский язык как основной по направлению подготовки 035701 – «Перевод и переводоведение»: 2 группы из 19 человек в 2012/13 учебном году, 2 группы из 18 человек в 2013/14 учебном году, 2 группы из 16 человек в 2014/15 учебном году.

Опытное обучение представлено серией практических занятий по формированию составляющих профессиональной компетентности переводчика в сфере художественного перевода с помощью системы упражнений и заданий. Процесс реализации опытного обучения был разделен на соответствующие этапы:

- вводный;
- практический;
- заключительный.

В рамках каждого из этапов обучения присутствовали различные формы контроля.

Перед началом опытного обучения студентам двух основных групп – контрольной и опытной – был предложен диагностический входной тест, состоящий из определенных типов заданий. В качестве контрольных срезов в процессе опытного обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста предлагали следующие типы заданий.

1. Предпереводческий и переводческий анализы текста на выделение ключевой информации.

2. Выявление ключевых и базовых концептов в тексте произведения как на английском, так и русском языках с акцентом на лексических единицах, входящих в состав данных концептов в тексте произведения, имплицитность и / или эксплицитность концептов.

3. Выявление частотности употребления слов, составляющих номинативное поле ключевого / базового концепта, определение значения слов, составляющих номинативное поле ключевого / базового концепта.

4. Поиск необходимой информации о выявленных в тексте ключевом и базовых концептах в национальных корпусах текстов.

5. Художественный перевод отрывка текста с английского языка на русский и наоборот с учётом полученной информации.

Первое задание контрольного среза представлено видами упражнений по проверке уровня сформированности коммуникативных умений.

Второе задание контрольного среза представлено видами упражнений по проверке уровня сформированности лингвистических умений.

Третье задание – упражнения по проверке уровня сформированности умений использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации теста, а также знания особенностей, присущих различным типам дискурсов.

Четвертое задание контрольного среза представлено видами упражнений по проверке уровня сформированности умения компенсировать недостаток знаний другими вербальными/невербальными средствами для достижения цели.

Пятое задание – упражнение по проверке уровня сформированности умений правильно и корректно осуществлять художественный перевод.

Результаты контрольных тестов в группах студентов, где использовалась предложенная методика обучения художественному переводу, были проанализированы по следующим параметрам:

Первое задание: правильный / неправильный выбор варианта ответа.

Второе задание:

- 1) правильность выявления ключевого и базовых концептов;
- 2) правильность определения лексических единиц, входящих в состав данных концептов;
- 3) правильность выявления имплицитности / эксплицитности концептов.

Третье задание:

- 1) правильность / неправильность определения частотности употребления слов, составляющих номинативное поле ключевого / базового концепта;
- 2) правильность / неправильность определения значения слов, составляющих номинативное поле ключевого / базового концепта.

Четвертое задание: корректность и правильность поиска необходимой информации о выявленных в тексте ключевом и базовых концептах в национальных корпусах текстов.

Пятое задание:

- 1) передача сообщения в соответствии с поставленной целью и учетом выявленных особенностей его концептосферы;
- 2) точность передачи сообщения;
- 3) количество переданной ключевой информации текста;
- 4) грамотность языка перевода.

В дальнейшем был проведен анализ результатов выполнения вышеперечисленных типов заданий, выполненных студентами трех контрольных групп (25 человек) и трех опытных групп (28 человек). Ряд количественных и качественных показателей учитывались при оценке выполнения заданий. Среди качественных показателей можно выделить такие: точность и полнота передачи ключевой информации и точ-

ность перевода содержания текста. В то время как среди количественных показателей можно выделить время, отведенное на выполнение задания, количество студентов, результаты выполненных заданий.

Вычисление результатов в каждом задании проводилось по следующей формуле:

$$K_0 = \frac{x}{n \cdot a} \cdot 100\%,$$

где K_0 – коэффициент успешности; x – общее количество правильных ответов; a – количество студентов в группе; n – общее количество заданий.

Первое задание (на контрольных срезах во вводном, практическом, заключительном этапах обучения) включало в себя предпереводческий и переводческие анализы художественного текста на английском языке объемом 350 печатных знаков; определение в нем ключевой информации.

На каждом последующем этапе контрольного среза использовались новые художественные тексты, которые менялись на аналогичные по структуре и сложности.

В данном типе заданий использовали художественные тексты для осуществления предпереводческого и переводческого анализов текста, а также для вычленения ключевой информации: действующие лица, описание главных героев, время года, дни недели, места, где проходили те или иные события. Главный показатель выполнения данного задания – правильность / неправильность понимания и перевода предложенной информации.

Выполнение данного задания на 10–40% считалось неудовлетворительным, 40–60% – удовлетворительным, 60–80% – хорошим, 80–100% – отличным.

Сравнительные результаты трех контрольных срезов (во вводном, практическом, заключительном этапах обучения) по первому заданию в трех опытных и трех контрольных группах приведены в рис. 1.

Результаты, отраженные в диаграмме, показывают, что на вводном этапе студенты опытных и контрольных групп обладали относительно одинаковыми знаниями на уровне ниже среднего. При выполнении первого задания на вводном этапе было обнаружено, что студенты достаточно сложно вычленяют ключевую информацию из текста и не успевают провести в полной мере предпереводческий анализ текста.

На контрольных срезах практического и заключительного этапов обучения наблюдается повышение знаний и способности студентов справляться с данными типами заданий. Однако студенты опытных групп, обучающиеся по разработанной методике, достигли более вы-

сокого уровня знаний, чем студенты контрольных групп, обучающиеся по традиционной методике.

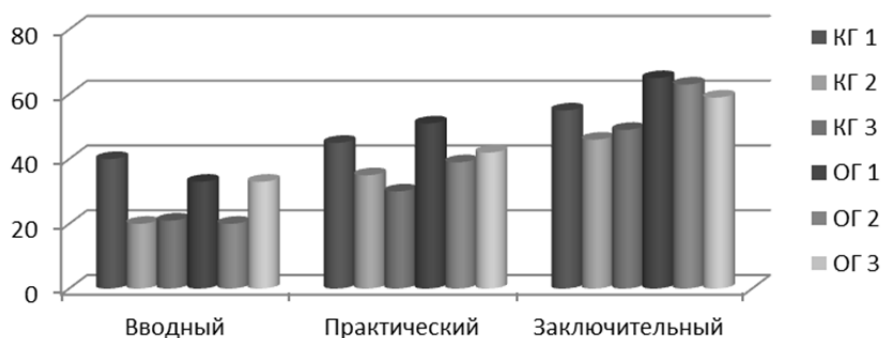


Рис. 1. Коэффициент успешности выполнения первого задания студентами опытных и контрольных групп

Второе задание было представлено выявлением ключевого и базовых концептов, определением лексических единиц, входящих в состав данных концептов, выявлением имплицитности / эксплицитности концептов художественного текста на английском языке объемом 327 печатных знаков.

Результаты выполнения данного задания оценивались по ряду показателей: правильность выявления ключевого и базовых концептов, правильность определения лексических единиц, входящих в состав данных концептов, выявление имплицитности / эксплицитности концептов.

Выполнение данного задания на 10–40% считалось неудовлетворительным, 40–60% – удовлетворительным, 60–80% – хорошим, 80–100% – отличным.

Сравнительные результаты трех контрольных срезов по второму заданию в трех опытных и трех контрольных группах представлены на рис. 2.

На вводном этапе студенты опытных и контрольных групп обладают одинаковыми знаниями и умениями осуществлять выявление ключевого и базовых концептов. Наибольшую трудность в данном случае представляло определение лексических единиц, входящих в состав данных концептов, и выявление имплицитности / эксплицитности концептов.

На промежуточном и итоговом срезах после обучения уровень знаний и умений вырос. Однако в опытных группах студенты достигли больших результатов, чем в контрольных.

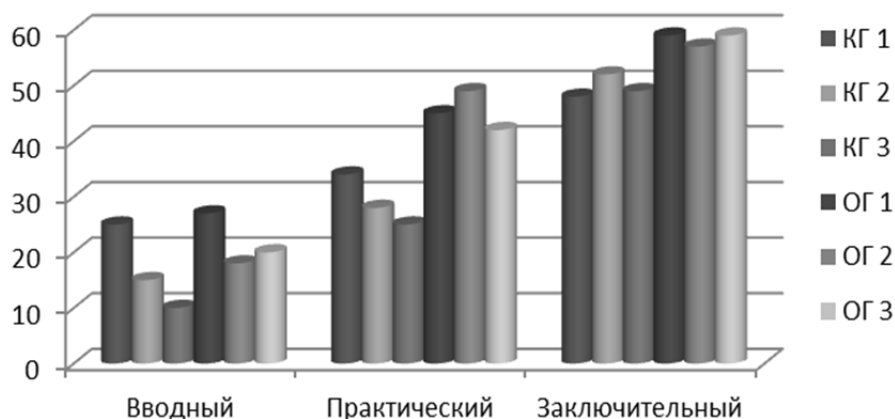


Рис. 2. Коэффициент успешности выполнения второго задания студентами опытных и контрольных групп

В данном случае студенты опытных групп уже на практическом этапе достигли уровня выше среднего, которого студенты контрольных групп достигают лишь после окончания обучения по традиционной методике. Следует подчеркнуть тот факт, что студенты опытных групп имели возможность во внеаудиторные часы самостоятельно совершенствовать свои знания, используя учебные интернет-ресурсы. Важность использования информационно-образовательной среды была наглядно отражена в исследовании С.К. Гураль и О.А. Обдаловой [2].

Третье задание было представлено двумя художественным текстами на английском и русском языках, в которых студентам необходимо было определить частотность употребления и значения слов, составляющих номинативное поле ключевого / базового концепта.

Выполнение данного задания на 10–40% считалось неудовлетворительным, 40–60% – удовлетворительным, 60–80% – хорошим, 80–100% – отличным.

Сравнительные результаты трех контрольных срезов по третьему заданию в трех опытных и трех контрольных группах представлены на рис. 3.

Представленные в диаграмме результаты показывают, что студенты контрольных и опытных групп на вводном этапе обучения уже обладали высокими теоретическими знаниями, полученными ими в результате изучения образовательного курса «Теория перевода». Целью данного задания было во время обучения по разработанной нами методике закрепить полученные знания и научиться применять их на практике. Студенты контрольных групп заметно улучшили свои знания, однако на заключительном этапе обучения процентное соотношение выполненных ими заданий заметно ниже, чем у студентов опыт-

ных групп (57, 62, 55%). На практическом и заключительном этапах мы видим значительное увеличение процентного соотношения выполненных заданий в опытных группах (на практическом – 65, 62, 60%; на заключительном – 78, 74, 70%).

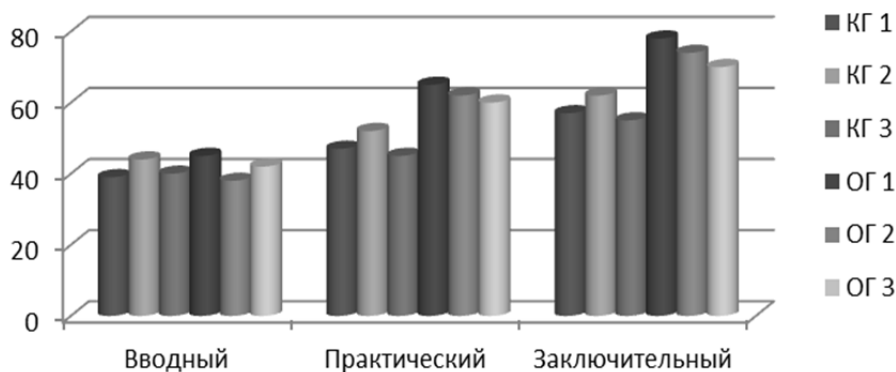


Рис. 3. Коэффициент успешности выполнения третьего задания студентами опытных и контрольных групп

Четвертое задание представлено поиском необходимой информации о выявленных в тексте ключевом и базовых концептах в национальных корпусах. Используются два художественных текста на русском и английском языках объемом в 347 и 369 печатных знаков.

Результаты четвертого задания оценивались по ряду показателей: правильность поиска информации в интернет-ресурсах, корректность в оформлении результатов поиска.

Выполнение данного задания на 10–40% считалось неудовлетворительным, 40–60% – удовлетворительным, 60–80% – хорошим, 80–100% – отличным.

Сравнительные результаты трех контрольных срезов по четвертому заданию в трех опытных и трех контрольных группах представлены на рис. 4.

Представленные в диаграмме результаты отражают значительное увеличение коэффициента успешности в опытных группах на практическом и заключительном этапах по отношению к коэффициенту успешности контрольных групп на данных этапах обучения.

Результаты выполнения четвертого задания студентами контрольных групп на практическом (48, 47, 50%) и заключительном этапах обучения (53, 55, 59%) имеют положительную динамику. Результаты у студентов опытных групп также имеют положительную динамику на практическом (58, 60, 64%) и заключительном этапах обучения (69, 70, 72%).

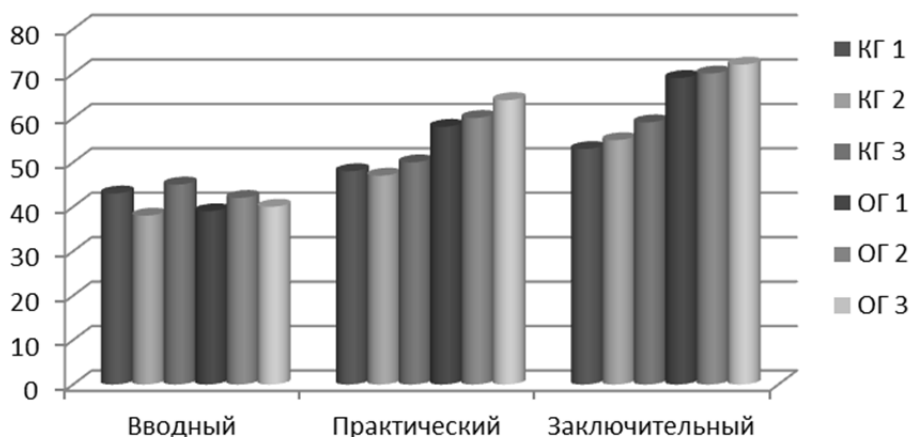


Рис. 4. Коэффициент успешности выполнения четвертого задания студентами опытных и контрольных групп

Однако стоит заметить, что динамика уровня сформированности навыков работы с национальными корпусами текстов у студентов контрольных групп значительно ниже, чем в опытных группах.

Пятое задание представлено переводом оригинального английского художественного текста объемом в 347 печатных знаков на русский язык.

Результаты оценивались по ряду показателей: передача сообщения в соответствии с поставленной целью и учетом выявленных особенностей его концептосферы, точность передачи сообщения, количество переданной ключевой информации, грамотность языка перевода.

Выполнение данного задания на 10–40% считалось неудовлетворительным, 40–60% – удовлетворительным, 60–80% – хорошим, 80–100% – отличным.

Сравнительные результаты трех контрольных срезов по пятому заданию представлены на рис. 5.

На вводном этапе студенты как опытных, так и контрольных групп имеют достаточно небольшой коэффициент успешности. Для студентов контрольных групп данное задание вызвало затруднения в анализе концептосферы текста (выявление ключевого и базовых концептов), а также в поиске ключевой информации.

На практическом и заключительном этапах обучения наблюдается небольшое увеличение коэффициента успешности в контрольных группах на практическом (35%, 41%, 43%) и на заключительном этапах обучения (46%, 48%, 50%). Однако наибольшие показатели увеличения коэффициента эффективности имеют опытные группы на практическом (51, 50, 49%) и заключительном этапах обучения (60, 65, 63%).

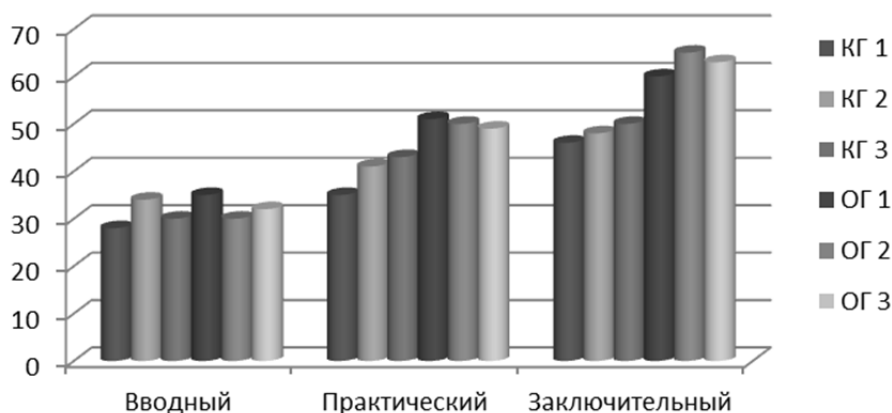


Рис. 5. Коэффициент успешности выполнения пятого задания студентами опытных и контрольных групп

Полученные в ходе работы результаты, отражающие достижения студентов по каждому отдельному заданию, показывают, что в опытных и контрольных группах наблюдается увеличение объема знаний и умений после определенного этапа обучения. Однако для наиболее полного анализа разработанной нами методики обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста мы обратились к t-критерию Стьюдента, который направлен на оценку различий величин средних $\bar{X}$ и $\bar{Y}$ выборок X и Y , распределенных по нормальному закону. В нашем случае были взяты величины для случая несвязных выборок, так как оценивались разные группы студентов (контрольные, опытные), которые не являются взаимосвязанными и обучаются по различным методикам. Критерий Стьюдента позволяет судить, являются ли различия в результатах опытных и контрольных групп существенными (т.е. значимыми) или эти различия могут объясняться случайными разбросами (различия незначимы). Если критерий Стьюдента ниже критического значения $t_{кр}$, то различия незначимы, если выше – значимы.

Расчет проводился по следующим формулам:

$$t_{эм} = \left| \frac{\bar{X} - \bar{Y}}{Sd} \right|,$$

где $Sd = \sqrt{S_x^2 + S_y^2}$; $\bar{X}$ – данные первой выборки (сумма успешно выполненных пяти заданий каждым студентом трех контрольных групп в процентном соотношении); $\bar{Y}$ – данные второй выборки (сумма успешно выполненных пяти заданий каждым студентом трех опытных групп в процентном соотношении).

Выборки в нашем случае считаются неравночисленными, так как количество студентов в контрольных (28 человек) и опытных (25 человек) группах неравное. Если $n_1 \neq n_2$ (n_1, n_2 – величины первой и второй выборки), выражение будет вычисляться так:

$$Sd = \sqrt{S_x^2 + S_y^2} = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2 + \sum(y_i - \bar{y})^2}{(n_1 + n_2 - 2)} \cdot \frac{(n_1 + n_2)}{(n_1 \cdot n_2)}}.$$

Таким образом, были представлены показатели опытных и экспериментальных групп в контрольных срезах на вводном, практическом и заключительном этапах обучения для выявления развития профессиональной компетентности переводчика в сфере художественного перевода.

При вычислении показателей на вводном этапе обучения получено, что $t_{эм} = 0,2$, а критическое значение равно 2,66 (для уровня значимости 0,01). Представляя данные показатели на оси значимости, мы выявляем, что полученное эмпирическое значение t (0,2) находится в зоне незначимости (рис. 6).

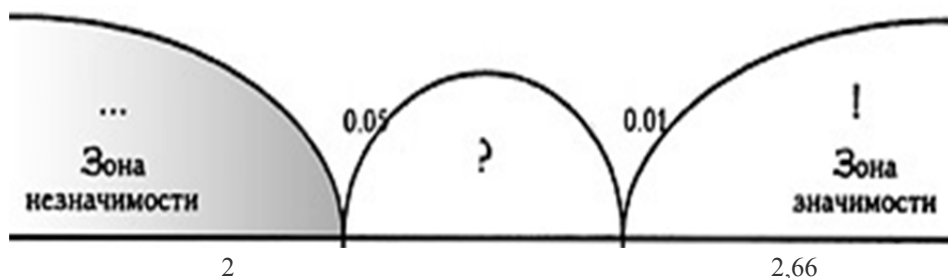


Рис. 6. Положение рассчитанного t -критерия Стьюдента на оси значимости (вводный этап, контрольный срез)

Выявленные различия между контрольными и опытными группами на вводном этапе обучения не являются значимыми, следовательно, студенты опытных и контрольных групп обладают относительно одинаковыми знаниями и умениями в области художественного перевода на основе когнитивно-дискурсивного анализа.

При вычислении показателей на практическом этапе обучения студентов опытных и контрольных групп получено, что значение $t_{эм} = 8,3$, где критическое значение равно 2,66 (для уровня значимости 0,01). Представляя данные показатели на оси значимости, мы выявляем, что полученное эмпирическое значение t (8,3) находится в зоне значимости (рис. 7).

При вычислении показателей на заключительном этапе обучения студентов опытных и контрольных групп получено, что значение $t_{эм} = 13,6$, где критическое значение равно 2,66 (для уровня значимости 0,01). Представляя данные показатели на оси значимости, мы выявляем, что полученное эмпирическое значение t (13,6) находится в зоне значимости (рис. 8).

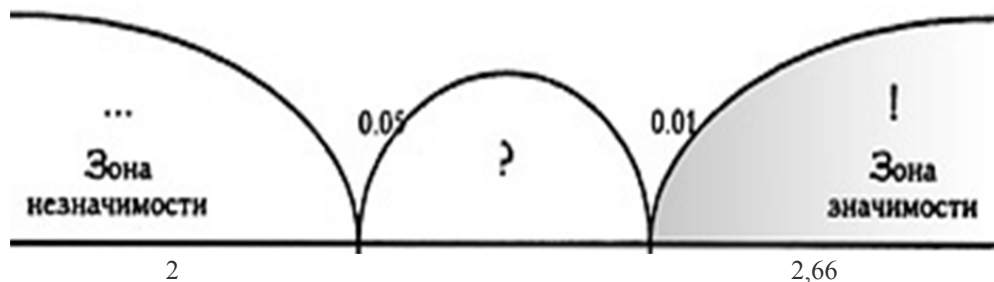


Рис. 7. Положение рассчитанного t-критерия Стьюдента на оси значимости (практический этап, контрольный срез)

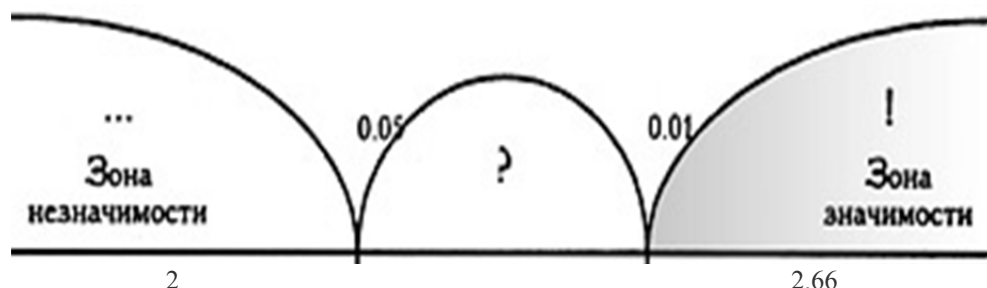


Рис. 8. Положение рассчитанного t-критерия Стьюдента на оси значимости (заключительный этап, контрольный срез)

Выявленные различия между контрольными и опытными группами на практическом и заключительном этапах обучения являются значимыми, следовательно, уровень сформированности профессиональной компетентности переводчика в сфере художественного перевода у студентов опытных групп существенно выше, чем у студентов контрольных групп.

Представленные во время проведения всех контрольных срезов (на вводном, практическом и заключительном этапах обучения) во всех группах (в трех опытных и трех контрольных группах) результаты показывают положительную динамику в формировании высокого уровня различных умений:

- коммуникативных умений в процессе перевода художественного текста;
- лингвистических умений в применении знаний о системах языка, о правилах функционирования его единиц;
- умений применять теоретические знания о стратегиях перевода, переводческих приемах и трансформациях, объясняя прикладные аспекты перевода;
- умений правильно и корректно осуществлять художественный перевод.

Однако проанализировав качественные и количественные показатели, мы делаем вывод, что студенты опытных групп, обучавшиеся по разработанной нами методике обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста, достигли наибольших результатов.

Студентам опытных и контрольных групп, помимо указанных выше заданий и упражнений, были представлены несколько анкет по выявлению трудностей и проблем, которые, на их взгляд, необходимо учитывать при дальнейшем обучении художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа. Кроме того, им была предложена анкета по определению важности разработанной нами системы заданий и упражнений как основной технологии обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа.

В итоге были получены результаты, согласно которым студентам трудно осуществлять художественный перевод на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста, поскольку они испытывают психологический барьер. Тем не менее студенты опытных групп уточнили, что психологический барьер можно преодолеть, регулярным выполнением заданий, ориентированных на умения анализировать и обобщать информацию, определять ключевую информацию, выявлять ключевые и базовые концепты.

Основными задачами заключительного этапа опытного обучения были следующие:

- 1) определить уровень сформированности профессиональной компетентности переводчика в сфере художественного перевода у студентов контрольных и опытных групп;

- 2) выяснить мнение студентов о разработанной системе упражнений и заданий как основной технологии обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста.

Поставленные в начале опытного обучения задачи можно считать выполненными, так как:

- 1) определены первоначальный и итоговый уровни сформированности составляющих профессиональной компетентности переводчика в сфере художественного перевода;

- 2) подтверждена важность и необходимость обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста в рамках данного учебного предмета;

- 3) доказана рабочая гипотеза, согласно которой уровень сформированности составляющих профессиональной компетентности переводчика в сфере художественного перевода выше в опытных группах (занимавшихся по созданной модели), чем в контрольных (занимавшихся по традиционной модели), что свидетельствует о практической

ценности и эффективности предлагаемой методики обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста;

4) описан процесс формирования составляющих профессиональной компетентности переводчика в сфере художественного перевода с помощью упражнений и заданий в рамках тематики, заданной программой;

5) сформированы соответствующие способы контроля вводного, промежуточного и заключительного этапов обучения;

6) выявлены количественные и качественные характеристики результатов данного опытного обучения;

7) обоснованы критерии оценки эффективности методики обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста.

Литература

1. Гураль С.К., Нагель О.В., Темникова И.Г., Найман А.Е. Обучение иноязычному дискурсу на основе когнитивно-ориентированных образовательных технологий // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 62–71.
2. Гураль С.К., Обдалова О.А. Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 89–96.

БОЙКО Степан Алексеевич, аспирант кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета.

E-mail: ste-bojko@yandex.ru

THE EXPERIENCE IN DEVELOPMENT OF THE EXERCISES'S SYSTEM DIRECTED ON TEACHING THE LITERARY TRANSLATION ON THE BASIS OF TEXT'S COGNITIVE-DISCOURSE ANALYSIS

Boyko S.A. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation)

E-mail: ste-bojko@yandex.ru

Keywords: discourse, text, discourse analysis, cognitive-discourse analysis, teaching translation, structure of discourse, literary text.

Abstract

The purpose of skilled training was systematization and the analysis of change's dynamics of professional competence's components formation of the future translators in the sphere of literary translation, and also the conclusion about the degree of developed technique's compliance to the training purposes according to the made hypothesis. In order to achieve the purpose of skilled training it is necessary to solve the following problems:

1) disclosure student's initial and total level of formation of professional competence's components of the translator in the sphere of literary translation;

2) confirmation of importance and neediness of training in literary translation on the basis of cognitive-discourse analysis of the text within this subject;

3) confirmation of research's working hypothesis;
4) description of formation's process of professional competence's components of the translator in the sphere of a literary translation by means of exercises and tasks within the subject set by the program;

5) formation of the corresponding control 's ways of introduction, intermediate and final grade levels;

6) detection of quantitative and qualitative characteristics of this skilled training's results;

7) justification of an assessment of efficiency's criteria of training technique in literary translation on the basis of cognitive-discourse analysis of the text.

Skilled training consisted of several stages: introduction, practical and final.

At the organization of carrying out skilled training it was necessary:

1) to develop a hypothesis of skilled training;

2) to pick up the relevant groups of the students studying a literary translation in the direction of preparation 035701 "The translation and theory of translation";

3) to develop material for training and monitoring procedure of skills and abilities development of the future translators in the sphere of literary translation.

According to the purpose, tasks and the general hypothesis of research also the hypothesis of skilled training was formulated. This hypothesis consists in the following - in case upon termination of training in a literary translation on the basis of cognitive-discourse analysis of the text the level of component's formation of professional translator competence in the sphere of literary translation is higher in the groups which are engaged by the created technique than in what were trained on a traditional way, it will testify to the practical value and efficiency of the offered training technique in literary translation on the basis of cognitive-discourse analysis of the text.

References

1. Gural S.K., Nagel O.V., Temnikova I.G., Nayman A.E. Foreign discourse teaching based on cognition-focused technologies. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 62-71. (In Russian).
2. Gural' S.K., Obdalova O.A. Conceptual foundations for educational environment development when teaching intercultural communication. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 89-96. (In Russian).

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

УДК 159

ФИКСИРОВАННЫЕ ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ (КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ, ТЕРАПИИ, СУПЕРВИЗИИ)

Г.В. Залевский, Ю.В. Кузьмина

Балтийский федеральный университет им. Канта (Калининград, Россия)
Томский государственный университет (Томск, Россия)

Аннотация. Как свидетельствует практика оказания психологической помощи (консультативной, терапевтической, супервизионной), участники этого процесса, как клиенты, пациенты, так и супервизируемые – профессиональные психологи-практики (не только начинающие, но и со стажем), затрудняются сформулировать проблему как предмет («мишень»), на который должно быть оказано воздействие в процессе психологической помощи. Трудность эта обусловлена, по мнению авторов, разным пониманием того, что же является проблемой в разных направлениях и школах, а также отсутствием сегодня теории изменения. Систематизируя понимание проблемы разными направлениями оказания психологической помощи, автор приходит к выводу, что в каждом случае проблемой-мишенью, на которую надо воздействовать и изменять, являются разные варианты фиксированных форм поведения, в котором человек выражает свою сложную биопсихосоциодуховную природу. Авторы также указывают, что актуальность фиксированных форм поведения как проблемы-мишени в процессе психологической помощи состоит еще и в том, что в нем нередко имеют место фиксированные формы профессионального поведения осуществляющих эту помощь консультантов, терапевтов, супервизоров. Основываясь на одной из предложенных авторами возможных объяснительных моделей фиксированных форм поведения – акциональной структурно-уровневой концепции, можно утверждать, что задача психологической помощи – консультирования, терапии и супервизии – разорвать порочный круг в виде сросшихся / слившихся неадекватных средств и целей разных форм активности клиента и заменить их на адекватные. Неадекватными (фиксированными) могут быть и цели.

Ключевые слова: проблема; консультирование; терапия; супервизия; фиксированные формы поведения; объяснительные модели; концепции; теория изменения; структурно-уровневый подход; акциональная терапия; клиенты; пациенты; супервизируемые.

В рамках разных направлений, школ и концепций психологической (консультативной, психотерапевтической, супервизионной) помощи существуют разные представления о том, что является пробле-

мой и предметом («мишенью») изменения в процессе оказания психологической помощи [6, 9, 11]. Пути поиска, идентификации и решения проблем(ы) определяются теоретической ориентацией, прежде всего антропологической позицией консультанта и психотерапевта: что есть человек, существуют ли предпосылки изменения человека и как он может изменяться? Как известно, антропологическая позиция и другие принципы в основных школах психологического консультирования и психотерапии существенно различаются. По мнению Кочюнаса [15. С. 15], в настоящее время в мире распространяется эклектическое консультирование, представляющее собой попытку интеграции лучших сторон различных школ. Он предлагает для рассмотрения шестишаговую эклектическую системную модель процесса консультирования Джилларда [26], согласно которой первые два шага посвящаются исследованию проблем (1-й шаг) и двумерному определению проблем (2-й шаг). Что касается 3-го шага, то остается неясным, идет ли речь об идентификации проблем или идентификации альтернатив. На первой стадии следует поощрять клиента к углубленному рассмотрению возникших у него проблем, а на второй стадии надо стремиться точно охарактеризовать проблемы клиента, устанавливая как эмоциональные, так и когнитивные их аспекты. Уточнение проблем ведется до тех пор, пока клиент и консультант не достигнут одинакового понимания. Эффективное консультирование – это процесс, который выполняется вместе с клиентом, но не вместо клиента. Проблемы определяются конкретными понятиями, точное определение проблем позволяет понять их причины, а иногда и способы разрешения. Только после этого следует составление плана реалистичного решения проблем (могут быть и проблемы неразрешимые), а затем – реализация плана, оценка и обратная связь [15. С. 18–21]. Правда, остается неясным, что все-таки является проблемой в каждом конкретном случае, каковы пути ее поиска и идентификации. Но это оправдывается тем, что «для обозначения и концептуализации каждой проблемы могут быть использованы различные теоретические подходы, но нет и не может быть наилучшего теоретического подхода» [Там же. С. 21].

Разнообразие подходов к пониманию того, что является проблемой (проблемами), на которую должна быть направлена психологическая помощь и которая должна быть решена (изменена), совпадает с тем, что «у нас нет ни одной теории, занимающейся изменениями: психодинамическая теория посвящена вовсе не тому, как изменить кого-то, она о том, что с пациентом происходит и что привело его к болезненному состоянию; суть обучающей теории также не в изменениях, а в определении истоков отклоняющегося поведения; системная

теория семейной терапии говорит не об изменениях, а о том, что управляемая система является устойчивой и т.д. ...» [21. С. 72].

Разумеется, эти два вопроса – теория изменений и теория проблем – тесно связаны. Мы предположили, что одна из возможных попыток ответить на эти увязанные друг с другом вопросы может быть осуществлена при рассмотрении проблемы клиента и ее решения в контексте теории фиксированных форм поведения [4, 7, 8, 13].

Под фиксированными формами поведения мы понимаем акты поведения индивидуальной (личность) или групповой (семья, производственные и общественные организации, этнос, общество и государство) системы, упорно повторяющиеся и/или продолжающиеся в ситуациях, которые объективно требуют их прекращения и/или изменения; при этом уровень осознания и принятия личностью (или группой) этой необходимости может быть разным [8. С. 8].

Как уже ясно из определения, спектр фиксированных форм поведения очень широк. Вся наша жизнь проходит в двух видах активности – изменяемых и неизменяемых (или трудноизменяемых), т.е. фиксированных формах поведения, застывших, косных или ригидных стереотипах, «окаменевших догмах» (К. Юнг). Их взаимоотношения являются одной из кардинальных проблем биологии и психологии, а также родственных им наук: физиологии, общей и социальной психологии, психологии личности, клинической психологии и психопатологии. Сегодня очевидны значение и важность понимания проблемы фиксированных форм поведения и в контексте оказания эффективной психологической помощи.

Проблема фиксированных форм поведения в контексте оказания психологической помощи (консультативной, терапевтической и супервизионной) оказывается особенно актуальной, поскольку затрагивает всех участников этого процесса – с одной стороны клиента, пациента, супервизируемого, с другой – консультанта, психотерапевта, супервизора. В процессе психологического и психотерапевтического взаимодействия субъектами фиксированных форм поведения могут быть как клиенты / пациенты, так и психологи / психотерапевты. «Мы слишком стиснуты рамками того, что усвоили в прошлом, – поэтому и не можем начать эффективно использовать все измерения психотерапии. Я надеюсь, что профессионалы, стремящиеся помочь пациентам изменить поведение, смогут и сами измениться. Если наше сознание будет открыто новому, если мы будем неустанно изучать сложное человеческое поведение и пытаться разобраться в нем, мы скорее придем к многомерному воздействию» (Сеймур Халлек; цит. по: [16. С. 344]). «Что нового узнали на проводившейся в 1985 г. в г. Финикс (штат Аризона) конференции психотерапевтов? Я лично был поражен тем,

что многие участники посещали только те заседания, семинары или дискуссии, на которых выступали их любимые психотерапевты. Многие не воспользовались возможностью научиться чему-то у представителей другого направления. Обмена опытом почти не происходило; такое впечатление, что участники сидели в своих раковинах, как улитки, не интересуясь ничем из того, что происходило вокруг. Изменилось ли что-то за пять лет, будет ли эта конференция отличаться от предыдущей? Могу сказать, что, как в старом анекдоте, все будет точно так же – только хуже! Ситуация, о которой однажды было сказано: “догма пожирает догму”, усугубляется еще и тем, что называется “застыванием категорий”. Внимательный наблюдатель заметит присущий многим авторитетам, участвующим в этой конференции, догматизм, презрение к неверующим в их теории, поучительный тон, необоснованную уверенность в правильности своих взглядов и эффективности своих методов, часто не подтвержденных экспериментами, а также непоколебимую уверенность в правильности взглядов, ошибочность которых я собираюсь вам продемонстрировать. Как психотерапевт я не испытываю рабской привязанности к какой бы то ни было ориентации» [16. С. 365]. Дж. Хейли так комментирует выступление А. Лазаруса: «Научиться методу проще, чем научиться каждый раз перестраиваться. И все же очевидно, что при огромном количестве проблем, решения которых от нас ожидают, никакой отдельно взятый метод нас не удовлетворит. Владея разными способами воздействия, психотерапевт может ответить на вопрос, что лучше в каждом конкретном случае: применить несколько разных методов или, если это будет эффективным, экономно пользоваться лишь одним. Нам необходимо быть гибкими и уметь смотреть на проблему с разных точек зрения» [21. С. 378]. Дж. Мармор (бывший президент Американской академии психоанализа) считает, что терапевтические вмешательства должны основываться не на догме, а на стремлении к повышению уровня адаптации пациента. Он подчеркивает необходимость гибко приспосабливать техники мультимодального подхода к специфическим нуждам каждого пациента. Некоторые психотерапевты признаются в своей ригидности, говорят о ригидности других, в том числе выдающихся психологов и психотерапевтов. «Как семейный терапевт я понимаю, что сейчас противопоставляю свою ригидность ригидности Эллиса, свой способ мышления и видения мира – его способу. Мы, действительно, существуем в двух параллельных мирах» (Минухин; фрагмент выступления). «20 лет назад я был председателем собрания в Университете Темпла, на котором Арнольд Лазарус впервые сказал о том, что бихевиоральная терапия приносит не такие хорошие результаты, как сообщает Вольпе. Тогда Вольпе поступил очень похоже на то, как поступил

Фрейд с Юнгом и Адлером, – он немедленно перестал считать Лазаруса представителем бихевиорального движения» (Мармор; фрагмент выступления). «Из-за своего окаменелого догматизма Фрейд сам много сделал для того, чтобы две очень разные в своей основе вещи публика сочла тождественными. Его технику можно с успехом прилагать к определенным случаям медицинской практики, не поднимая ее в то же время до статуса доктрины. Против его доктрины как таковой мы обязаны выдвинуть самые энергичные возражения» [23. С. 401]. По мнению Дж. Мармора, необходимо выбраться из прокрустова ложа убежденности в том, что мы должны «подгонять» пациентов под наши техники. Нам следует адаптировать свои техники к нуждам конкретных пациентов. Многие психотерапевты и, возможно, большинство психоаналитиков склонны к такой привязанности (осмелюсь сказать, катектированности) к своим любимым теориям и техникам, что высказывают некую закоснелость и временами неприязненную защищенность от всякой критики или предложений перемен. И только по-настоящему крупные мыслители обладают и познавательным потенциалом, и поразительной смелостью, чтобы сохранить гибкость и открытость новым идеям, считает А. Лазарус [16]. «Психотерапевт пытается посмотреть на мир глазами пациента вместо того, чтобы оспаривать или подвергать интерпретации его мысли» (из устного сообщения Мейченбаума). «Преодолев шоры (стандартные приемы и формальные правила, внушенные мне профессиональным обучением), мешающие видеть и понимать, я смогла ощутить присутствие живых людей и войти с ними в контакт, не нанося вреда собственной личности» (из устного сообщения Стэнфорда). Многие консультанты, будучи уверенными в истинности своих воззрений, заблуждаются и становятся косными [28. Р. 26]. D. Blocher [25. Р. 67, 68] считает, что немало консультантов дали бойскаутскую клятву верности псевдотеориям. Существуют даже термины-характеристики таких консультантов и психотерапевтов – фанатичная убежденность и **ригидность**. Вместо того чтобы эффективно действовать в качестве исследователей-практиков, проверяющих свои теоретические гипотезы, такие консультанты позволяют теории затруднять точную оценку образа мыслей и поведения клиентов и их коррекцию. Тенденции к проявлению консультантами жесткости усиливаются с развитием теоретических школ. Существует опасность, что школы консультирования могут превратиться в престижные (характеризующиеся высоким статусом) системы, занимающиеся самовосхвалением и поощряющие ригидность. Предпочтение отдается скорее тем, кто строго придерживается правил, нежели тем, кто заинтересован расширять теоретический кругозор. При всем многообразии избираемых для психотерапевтических изменений мишеней авторы, их опре-

делившие, как ни странно, правы, но только до того момента, пока они не абсолютизируют свой выбор, – их мишени являются единственно верными для психотерапевтического воздействия и изменения. Их правоту и неправоту в конечном итоге определяют клиент, пациент и супервизируемый. Они (точнее, при их участии) определяют в каждом конкретном случае и что должно подвергнуться изменению, а затем и каким образом. Большинство хороших терапевтов одновременно и прекрасные клиенты. Они готовы раскрыться, предъявить собственные проблемы, готовы признать их болезненность, а также готовы и способны меняться в процессе психотерапии [1]. Если ваше настоящее озаряется прошлым – ура! Если же прошлое оскверняет настоящее – давайте посмотрим, что можно сделать, и освободим себя [20].

Актуальным и сегодня является мнение, прозвучавшее на Всемирном конгрессе «Эволюция психотерапии» [22. С. 318], что «прогресс психотерапии следует связывать не только и не столько с разработкой новых методов, сколько с попытками ее интеграции на разных уровнях – технических приемов и методов, концепций и теорий», с поиском «более гибкой интегративной психотерапевтической парадигмы». И справедливо, что одной из существенных предпосылок развития интегративной психотерапии является выявление «общих факторов психотерапии, свойственных различным ее формам и методам» [Там же]. На наш взгляд, к таким общим факторам можно отнести как понимание проблемы – ее поиск и идентификацию, так и ее изменения в психотерапевтическом процессе. Мысль о том, что цель психотерапии – это осуществление определенных изменений (смена, замена, реконструкция, реорганизация, коррекция, модификация, перестройка, переструктурирование, перепрограммирование, преодоление, перерождение, переобучение, перевоспитание и т.д.), звучит в подавляющем числе ее определений: в терапии речь идет, в конечном счете, об изменении [29]; психотерапия отличается от других методов лечения тем, что при ее проведении применяются психологические средства изменения личности, связанные с использованием основ психологии [14]; психотерапия – это больше, чем искусство; это наука о том, как менять себя – менять свои мысли, чувства, поведение, а иногда и свое тело [2]. В то же время сторонники того или иного направления психотерапии имеют свои особые представления о том, что означают «изменения» в психотерапевтическом процессе, что вообще «должно изменяться» и как добиться «определенных изменений». Сегодня же, как справедливо отмечает Д. Хейли, о чем мы уже выше говорили, «у нас нет ни одной теории, занимающейся изменениями» [21. С. 77]. Иногда это напоминает сравнение апельсинов с яблоками; говоря об улучшении в состоянии пациента, психоаналитики подразумевают совсем не

те изменения, которые имеют в виду бихевиоральные психотерапевты (Мармор).

Сегодня можно выделить следующие объяснительные схемы (концепции, модели) природы и сути фиксированных форм поведения (ФФП): нейродинамическую, энергетическую, филогенетическую, личностно-средовую, диспозиционную, стрессогенную, патогенетическую, психодинамическую, научения (бихевиоральная и когнитивная), акциональную структурно-уровневую и избыточной устойчивости систем [7, 8, 12].

В этой статье мы остановимся несколько подробнее на **акциональной структурно-уровневой концепции** [4, 5, 8], которая положена в основание разрабатываемой нами **акциональной терапии (консультирование, супервизия)**. Результаты многолетних экспериментально-психологических исследований личности в норме и патологии позволили предложить оригинальную психологическую концепцию фиксированных форм поведения, которая восходит к трудам Пьера Жана [3] и М.С. Роговина [17, 18]. Основными составляющими предлагаемой концепции являются положения развиваемой нами целостно-ценностной парадигмы [9–11, 13]:

а) о биопсихосоционоэтической природе человека и его здоровья;
б) о структурно-уровневой организации личности и поведения (деятельность, действие или акция – от action), в котором личность, проявляясь, становится действительной (Гегель);

в) о пространственной (структурно-уровневой) ригидизации личности, обуславливающей особенности проявления фиксированных форм поведения;

г) о нарушении, в случае фиксированных форм поведения, отношений внутри структуры такого поведения – между высшим акциональным уровнем цели и низшим акциональным уровнем средств. Возможны, главным образом, два варианта таких нарушений, когда фиксированным является средство (средства) и когда фиксированной является цель действия (поведения). В первом случае неадекватное средство (как материальное, так и идеальное) сливается / сращивается с целью, делая акцию неадаптивной, а личность – функционирующей на более низком акциональном уровне. Во втором – неадекватная цель становится самоцелью, сращиваясь со средством, делает акцию тоже неадекватной, а личность – также функционирующей на более низком акциональном уровне.

В практике оказания психологической помощи в разных ее формах нам приходится иметь дело чаще всего с фиксированными формами поведения, где фиксированным оказывается средство. Таковым, например, в клиент-центрированной терапии выступают нереалистичные Я-концепции, которые воспринимаются как средства удовлетво-

рения потребности и источник личностной адекватности и которые содержат много условий и ценностей, возможно, бывших функциональными на одной из стадий, но в настоящее время ставших совершенно бесполезными [19. С. 46, 47]. В гештальт-психологии это те процессы и автоматические привычки, при помощи которых блокируется понимание (Йонтер и Симкин). В транзактном анализе – это «нахождение в коже лягушки», мешающее в достижении выздоровления и развитии принца и принцессы (Берн). В «терапии нового решения», которая объединяет транзактный анализ и гештальт-терапию – это сценарные решения, в плену которых находятся пациенты [1]. В рациональной терапии Глассера [27] – это депрессии, гнев, вина, головные боли у людей, которые недостаточно хорошо понимают свои потребности и то, что они могут выбрать лучший способ их удовлетворения. В психоанализе – это защитные механизмы (Фрейд), в когнитивно-поведенческой терапии – иррациональные когниции (Эллис), неадекватные когнитивные схемы (Бек) и т.д.

Из сказанного следует, что задача оказания психологической помощи состоит в том, чтобы помочь клиенту, пациенту или супервизируемому осознать и разорвать этот замкнутый круг, «слившиеся» цели и средства их достижения и найти другие, адекватные средства достижения поставленной цели или сами цели. В этом суть развиваемой нами теории и практики акциональной психологической помощи (консультирования, терапии и супервизии).

В завершение я хотел бы привести мысль из вступительной статьи к 4-му тому издания «Эволюция психотерапии»: лучший лекарь – это время, однако время лечит, если человек готов сойти со старой разбитой колеи и начать существовать по-новому – пусть лишь в своем внутреннем мире [22]. Задача психологической помощи (консультативной, терапевтической, супервизионной) – помочь ему в этом.

Литература

1. Гулдинг М. Транзактный анализ и терапия нового решения // Эволюция психотерапии. М., 1998. Т. 3. С. 208–224.
2. Гулдинг Р. Групповая психотерапия // Эволюция психотерапии. М., 1998. Т. 3. С. 235–246.
3. Жане П. Неврозы и фиксированные идеи : пер. с франц. СПб., 1903.
4. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения. Иркутск : Восточно-Сибирское изд-во, 1976.
5. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. Томск : ТГУ, 1993.
6. Залевский Г.В. Современная бихевиорально-когнитивная психотерапия и консультирование. Томск : ТГУ, 2002, 2006.
7. Залевский Г.В. Теория субъекта и фиксированные формы поведения // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 3. С. 32–36.
8. Залевский Г.В. Личность и фиксированные формы поведения. М. : ИП РАН, 2007.

9. Залевский Г.В. Психологическая супервизия. Томск : ТГУ, 2008.
10. Залевский Г.В. Фанатизм как основание и характеристика деструкции системы ценностей и духовного нездоровья личности и социальных сообществ // Ценностные основания психологии и психология ценностей. М. : ИП РАН, 2008. С. 314–340.
11. Залевский Г.В. Введение в клиническую психологию. М. : Академия, 2010.
12. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения на уровне индивидуальных и групповых систем // Г.В. Залевский. Избранные труды. Томск : ТГУ, 2013. Т. 2. С. 5–326.
13. Залевский Г.В. Антропос – человек, устремленный ввысь (целостно-ценностная парадигма в контексте антропологической психологии // Медицинская психология в России. 2013. № 1. С. 3–15.
14. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб. : Питер, 1998.
15. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Академический проект, 2000.
16. Лазарус А. Эффективная психотерапия: запрет прокрустова ложа и развенчание десяти мифов // Эволюция психотерапии. 1998. Т. 2. С. 352–372.
17. Роговин М.С. Основные положения общепсихологической структурно-уровневой теории // Познавательные процессы и личность в норме и патологии. Ярославль : ЯрГУ, 1995. С. 10–12.
18. Роговин М.С., Залевский Г.В. Теоретические основания психологического и психопатологического исследования. Томск : Изд-во ТГУ, 1985.
19. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
20. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М., 1992.
21. Хейли Дж. Психотерапия как новое явление // Эволюция психотерапии. 1998. Т. 1. С. 57–77.
22. Эволюция психотерапии / сост. Л. Кроль : в 4 т. М. : Класс, 1998.
23. Юнг К.Г. Аналитическая психология. СПб., 1994.
24. Bertalanffy L. von General System Theory. N.Y. : Braziller, 1968.
25. Blocher D. On the uses and misuses of the term theory // Journal of Counseling and Development. 1987. P. 67, 68.
26. Gilliland B.E., James R.K., Bowman J.T. Theories and strategies in counseling and psychotherapy. 2nd ed. N.Y. : Prentice-Hall, 1989.
27. Glasser W. Mental health or mental illness. N.Y. : Harper and Row, 1961.
28. Hubble M.A., O'Hanlon W.H. Theory countertransference // Dulwich Centre Newsletter. 1992. No. 1. P. 25–30.
29. Kanfer F.N., Reinecker H., Schmelzer D. Selbstmanagement-Therapie. Berlin : Springer-Verlag, 1991.

ЗАЛЕВСКИЙ Генрих Владиславович, член-корреспондент РАО, профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и социальной работы Института социально-гуманитарных технологий и коммуникаций Балтийского федерального университета им. Им. Канта; ведущий сотрудник Томского государственного университета.
E-mail: Usya9@sibmail.com

Кузьмина Юлия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социальной работы Института социально-гуманитарных технологий и коммуникаций Балтийского федерального университета им. Канта; ведущий сотрудник Томского государственного университета.
E-mail: Usya9@sibmail.com

FIXED FORMS OF BEHAVIOR IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT (COUNSELING, THERAPY AND SUPERVISION)

Zalevskii Genrikh V., Kuzmina Yulia V. Baltic Federal University after Im. Kant (Kaliningrad, Russian Federation)

E-mail: Usya9@sibmail.com

Key words: problem; counseling; therapy; supervision; fixed forms of behavior; explanatory models; concepts; theory of change; structural-level approach; actional therapy; clients; patients; supervisands.

Abstract

As evidenced by the practice of providing psychological assistance (advice, treatment, supervision), stakeholders, clients, patients, and supervisands is the professional psychologists-practice (not only beginners, but experienced) find it difficult to formulate the problem as a subject ("target"), which should be given effect in the process of psychological treatment. The difficulty this is due, in the opinion of the author, a different understanding of what is the problem in different directions and schools, as well as the lack of change theory today. It is suggested that, as an integrating and understanding of problems, and change/decision theory fixed behaviors. Understanding of the problem of systematizing the different directions of psychological support, the author comes to putting that in each case, the problem is the target, which is to influence and change the fixed versions are different forms of conduct in which a person expresses its.

Based on one of the suggested author possible explanatory models of the fixed forms of behavior - actional structural-level concept, the author believes that the task of psychological help - counseling, therapy and supervision is a breaking the vicious circle as accrete/merged inadequate means and objectives of different forms of activity of the client and makes them adequate. Inadequate (fiksiroгennymi) can be a goal as well.

References

1. Gulding M. *Transaktnyy analiz i terapiya novogo resheniya* [Transactional analysis and therapy of new solutions]. In: *Evolutsiya psikhoterapii* [The evolution of psychotherapy]. Translated from English by T.K. Kruglova. Moscow: Klass Publ., 1998, vol. 3, pp. 208-224.
2. Gulding R. *Gruppovaya psikhoterapiya* [Group psychotherapy]. In: *Evolutsiya psikhoterapii* [The evolution of psychotherapy]. Translated from English by T.K. Kruglova. Moscow: Klass Publ., 1998, vol. 3, pp. 235-246.
3. Janet P. *Nevrozy i fiksirovannye idei* [Neuroses and fixed ideas]. Translated from French. St. Petersburg, 1903.
4. Zalevskiy G.V. *Fiksirovannye formy povedeniya* [Fixed behavior]. Irkutsk: East-Siberian Book Publ., 1976.
5. Zalevskiy G.V. *Psikhicheskaya rigidnost' v norme i patologii* [Mental rigidity in health and disease]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 1993.
6. Zalevskiy G.V. *Sovremennaya bikhevioral'no-kognitivnaya psikhoterapiya i konsul'tirovanie* [Modern behavioral and cognitive therapy and the consultancy]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 2002/2006.
7. Zalevskiy G.V. *Teoriya sub"ekta i fiksirovannye formy povedeniya* [The theory of the subject and fixed behavior]. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 2003, vol. 24, no.3, pp. 32-36.
8. Zalevskiy G.V. *Lichnost' i fiksirovannye formy povedeniya* [Personality and fixed behavior]. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ., 2007.
9. Zalevskiy G.V. *Psikhologicheskaya superviziya* [Psychological supervision]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 2008.

10. Zalevskiy G.V. *Fanatizm kak osnovanie i kharakteristika destruktivnoy sistemy tsennostey i dukhovnogo nezdorov'ya lichnosti i sotsial'nykh soobshchestv* [Fanaticism as the basis and characteristic of degradation of values and spiritual sickness in the individual and social communities]. In: Znakov V.V., Zalevskiy G.V. *Tsennostnye osnovaniya psikhologii i psikhologiya tsennostey* [Axiological fundamentals of psychology and psychology of values]. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ., 2008, pp. 314-340.
11. Zalevskiy G.V. *Vvedenie v klinicheskuyu psikhologiyu* [Introduction to clinical psychology]. Moscow: Akademiya Publ., 2010.
12. Zalevskiy G.V. *Izbrannye trudy* [Selected works]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 2013, vol. 2, pp. 5-326.
13. Zalevskiy G.V. Antropos – chelovek, ustremlennyy vvyis' (tselostno-tsennostnaya paradigma v kontekste antropologicheskoy psikhologii) [Anthropos – the man looking upwards (holistically-axiological paradigm in the context of anthropological psychology)]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii*, 2013, no. 1, pp. 3-15.
14. Karvasarskiy B.D. (ed.) *Psikhoterapevticheskaya entsiklopediya* [The Psychotherapeutic Encyclopedia]. St. Petersburg: Piter Publ., 1998.
15. Kochyunas R. *Osnovy psikhologicheskogo konsul'tirovaniya* [Fundamentals of psychological counseling]. Moscow: Akademicheskii projekt Publ., 2000.
16. Lazarus A. Effektivnaya psikhoterapiya: zapret prokrustova lozha i razvenchanie desyati mifov [The effective psychotherapy: a ban of Procrustean bed and debunking ten myths]. In: *Evolutsiya psikhoterapii* [The evolution of psychotherapy]. Translated from English by T.K. Kruglova. Moscow: Klass Publ., 1998, vol. 2, pp. 352-372.
17. Rogovin M.S. *Osnovnye polozheniya obshchepsikhologicheskoy strukturno-urovnevoy teorii* [The main provisions of the general psychological theory of structural levels]. In: *Poznavatel'nye protsessy i lichnost' v norme i patologii* [Cognitive processes and personality in health and disease]. Yaroslavl: Yaroslavl State University Publ., 1995, pp. 10-12.
18. Rogovin M.S., Zalevskiy G.V. *Teoreticheskie osnovaniya psikhologicheskogo i psikhopatologicheskogo issledovaniya* [Theoretical foundations of psychological and psychopathological study]. Tomsk: Tomsk State University, 1985.
19. Rogers C. *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka* [On becoming a person: a therapists view of psychotherapy]. Moscow: Progress Publ., 1994.
20. Satir V. *Kak stroit' sebya i svoyu sem'yu* [How to build yourself and your family]. Translated from English. Moscow: Pedagogika-Press Publ., 1992.
21. Haley J. *Psikhoterapiya kak novoe yavlenie* [Psychotherapy as a new phenomenon]. In: *Evolutsiya psikhoterapii* [The evolution of psychotherapy]. Translated from English by T.K. Kruglova. Moscow: Klass Publ., 1998, vol. 1, pp. 57-77.
22. *Evolutsiya psikhoterapii: v 4 t.* [The evolution of psychotherapy: in 4 vols.]. Translated from English by T.K. Kruglova. Moscow: Klass Publ., 1998.
23. Yung K.G. *Analiticheskaya psikhologiya* [Analytical psychology]. Translated from German. St. Peterburg, 1994.
24. Bertalanffy L. *General System Theory*. New York: Braziller, 1968.
25. Blocher D. On the uses and misuses of the term theory. *Journal of Counseling and Development*, 1987, pp. 67, 68. DOI: 10.1002/j.1556-6676.1987.tb00800.x.
26. Gilliland B.E., James R.K., Bowman J.T. *Theories and strategies in counseling and psychotherapy*. New York: Prentice-Hall, 1989.
27. Glasser W. *Mental health or mental illness*. New York: Harper and Row, 1961.
28. Hubble M.A., O'Hanlon W.H. Theory countertransference. *Dulwich Centre Newsletter*, 1992, no. 1, pp. 25-30.
29. Kanfer F.N., Reinecker H., Schmelzer D. *Selbstmanagement-Therapie*. Berlin: Springer-Verlag, 1991.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ ДЕТЕЙ

О.В. Волкова

ГБОУ ВПО «Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения
Российской Федерации (Красноярск, Россия)

Аннотация. Актуализирована проблема взаимосвязи выученной беспомощности с уровнем соматического здоровья в процессе формирования личности. В исследовании особая роль отводится специфическим новообразованиям, развитие которых связано со всеми периодами становления личности ребенка, начиная со старшего дошкольного возраста (5–7 лет) до юношеского возраста (15–17 лет). Фиксированным формам семейного поведения отводится значимая роль в формировании негативных тенденций в эмоционально-волевом, мотивационном, когнитивном развитии личности ребенка, так как семья в качестве системы зачастую реагирует теми паттернами, которые не способствуют продуктивным переменам и адаптации. Сочетание описанной ситуации с ослабленным здоровьем в детском возрасте, осознанием ребенком собственного соматического статуса в силу частых соматических или хронических заболеваний создает особую ситуацию развития ребенка на протяжении всего онтогенеза, препятствующую освоению навыка по преодолению трудностей, развитию воли и способности противостоять формированию феномена выученной беспомощности. Автор приходит к заключению, что изучение механизмов формирования и способов коррекции феномена выученной беспомощности важно организовывать с учетом фактора среды, на основе изучения освоенных посредством взаимодействия со средой способов поведения, механизмов закрепления и поддержания этих паттернов, а также их сочетания со специфическим физиологическим состоянием, обусловленным соматогенными факторами.

Ключевые слова: выученная беспомощность; соматическое здоровье; онтогенез; социокультурная среда; детско-родительские отношения.

Возможность быть успешным в процессе освоения и познания действительности, перспективы самореализации и жизненного самосо осуществления зависят не столько от уровня базового интеллектуального потенциала, сколько от личностных особенностей человека, сочетающих в себе мотивацию к преобразованию окружающей действительности, достаточный уровень волевого устремления, ориентированного на борьбу с трудностями, активную жизненную позицию, сопряженную с непрекращающимся саморазвитием и самовоспитанием. Основы такого активного познавательного и деятельного подхода к фор-

мированию собственной бытийности закладываются в семье, формируются под влиянием непосредственного окружения [1, 2].

Выученная беспомощность – это состояние, возникающее в результате длительного по времени, неоднократно повторяющегося (реверсивного) воздействия (как позитивного, так и негативного), избегание которого является невозможным. В число факторов, способствующих формированию выученной беспомощности, включают стресс, неудачи, низкую самооценку, основанную на оценке извне и, как следствие, низкий уровень притязаний [3–5].

До сравнительно недавнего времени выученная беспомощность была объектом изучения западных физиологов и психиатров и описывалась как феномен, формирующийся в период детства в определенных социальных условиях и затрагивающий все сферы психологического проявления человека [3, 4].

В качестве специфических характеристик выученной беспомощности описаны такие внешние ее проявления, как торможение поведения, ослабленная мотивация, нарушение познавательной активности и ее продуктивности, детерминация к появлению и укреплению психосоматических расстройств. Ряд исследований подтверждают, что пусковым механизмом формирования выученной беспомощности является негативный опыт осознания неподконтрольности событий в детстве и подростковом возрасте [3–7].

Тенденция к генерализации, т.е. распространение на все сферы жизни человека уже после первого рецидива в жизненной практике, обозначена основным свойством выученной беспомощности. Выявлено, что степень генерализации выученной беспомощности напрямую связана с характером прошлого опыта субъекта и его психологических установок [4, 5, 7].

Выученная беспомощность с позиции западной школы проявляется неспособностью воспринимать благоприятное сочетание внешних факторов для получения положительного результата деятельности, соответствующими негативными эмоциональными состояниями, такими как уныние, сниженное самоуважение, депрессия, тревожность, подавленность. Появляется дефицит в мотивационной сфере, характеризующийся отсутствием инициативы, упорства, настойчивости в достижении целей, активности. В зарубежных исследованиях выученную беспомощность принято рассматривать как состояние, возникающее в качестве реакции на неконтролируемые, преимущественно негативные события [3, 4].

В отечественных психологических исследованиях было выявлено устойчивое образование личностного уровня, представляющее собой совокупность личностных особенностей в сочетании с пессимистиче-

ским атрибутивным стилем, невротическими симптомами и определенными поведенческими особенностями и названное симптомокомплексом личностной беспомощности. Четырехкомпонентная структура личностной беспомощности включает в себя волевую, эмоциональную, когнитивную и мотивационную составляющие, основной чертой которых является дефицитарность [5–7].

Современные исследования позволили обнаружить, что данный симптомокомплекс формируется в онтогенезе под влиянием целой группы факторов, в том числе системы взаимоотношений с окружающими. Значимая роль в формировании личностной беспомощности отводится травмирующим событиям, в число которых входят частые соматические заболевания и рецидивы обострений хронических заболеваний [3–7].

Наряду с симптомокомплексом личностной беспомощности был выделен противоположный по своему психологическому содержанию симптомокомплекс, названный самостоятельностью, который характеризуется выраженной волевой активностью, оптимистическим мировосприятием, эмоциональной уравновешенностью, интратенсивной мотивацией, креативностью [5, 7].

Личностная беспомощность соотносится с выученной беспомощностью как свойство и состояние.

Выученную беспомощность принято рассматривать как состояние, возникающее в качестве реакции на неконтролируемые события и проявляющееся в ожидании неподконтрольности будущих событий и результатов деятельности. Личностная беспомощность является устойчивым образованием, включает в себя симптомокомплекс личностных особенностей, создающий предрасположенность к частому и лёгкому возникновению состояния выученной беспомощности [5, 6].

Считается, что выученная беспомощность формируется к восьми годам и отражает веру человека в степень эффективности его действий. К факторам возникновения беспомощности относят в том числе опыт переживания неблагоприятных событий при отсутствии возможности контролировать события собственной жизни; опыт наблюдения беспомощных людей; отсутствие самостоятельности в детстве, что зачастую обусловлено состоянием соматического здоровья ребенка или членов его семьи [3, 4].

Проблема выученной беспомощности, ее изучение с позиции психосоматического подхода видится нам актуальной в связи с растущим числом соматически ослабленных детей, рост и развитие которых происходит под непосредственным влиянием болезни, в ситуации искаженных форм семейного поведения [8–10].

Изучая проблему выученной беспомощности как феномена, формирующегося в онтогенезе, под воздействием внешних и внутренних

детерминант развития, таких как социальное окружение и физическое состояние организма человека, важно учитывать базовые положения культурно-исторической концепции происхождения психики человека Л.С. Выготского, в которой предпринята попытка разрешения проблемы происхождения и развития сознания человека.

Л.С. Выготский показал, что человек обладает особым видом психических функций, которые полностью отсутствуют у животных. Эти функции, названные Л.С. Выготским высшими психическими функциями, составляют высший уровень психики человека, обобщенно называемый сознанием. Они формируются в процессе социальных взаимодействий. Иными словами, высшие психические функции человека (сознание) имеют социальную природу. К высшим психическим функциям были отнесены: произвольная память, произвольное внимание, логическое мышление и др. [11].

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского включает в себя три взаимодополняющие части.

Первая часть содержит постулаты, описывающие соотношение человека с природным, естественным началом («Человек и природа»). Ее основное содержание можно сформулировать в виде двух тезисов. Первый – тезис о том, что при переходе от животных к человеку произошло кардинальное изменение отношений субъекта со средой. На протяжении всего существования животного мира среда действовала на животное, видоизменяя его и заставляя приспосабливаться к себе. С появлением человека наблюдается противоположный процесс: человек действует на природу и видоизменяет ее. Второй тезис объясняет существование механизмов изменения природы со стороны человека. Этот механизм заключается в создании орудий труда, в развитии материального производства.

Вторая часть концепции Л.С. Выготского посвящена соотношению человека и его внутреннего мира («Человек и его собственная психика») и состоит из двух положений. Первое положение заключается в том, что овладение природой не прошло бесследно для человека, он научился овладевать собственной психикой, у него появились высшие психические функции, выражающиеся в формах произвольной деятельности. Под высшими психическими функциями Л.С. Выготский понимал способность человека направить собственные усилия на запоминание некоторого материала, обратить внимание на какой-либо предмет, организовать свою умственную деятельность. Второе положение заключается в том, что человек овладел своим поведением, как и природой, с помощью орудий, но орудий специальных – психологических, или «знаков» [11].

Знаками Л.С. Выготский называл искусственные средства, с помощью которых первобытный человек смог овладеть своим поведением, памятью и другими психическими процессами. На ранних этапах развития психики знаки были предметны («узелок на память», зарубка на дереве). Сам по себе знак не связан с конкретным видом деятельности, его предназначение – напомнить о некоем действии, которое важно воспроизвести. Сами же «знаки», как правило, содержательно связаны с различными видами трудовых операций. Столкнувшись с подобным знаком-символом, человек соединял его с необходимостью выполнить какую-то конкретную операцию. Следовательно, подобные знаки выступали в качестве дополнительных символов, содержательно связанных с трудовой операцией [Там же].

Однако для того, чтобы выполнить эту трудовую операцию, человеку необходимо было вспомнить, что именно он должен сделать. Поэтому знаки-символы являлись пусковыми механизмами высших психических процессов, т.е. выступали в качестве психологических орудий.

Третья часть концепции Л.С. Выготского посвящена изучению генетических аспектов, а именно проблеме происхождения средств-знаков.

Основанием для третьей части культурно-исторической концепции послужил постулат, утверждающий, что человек как вид сформировался в процессе труда. В процессе совместно организованной трудовой деятельности происходило общение между ее участниками с помощью специальных знаков, определяющих конкретные функции каждого из участников трудового процесса. Предположительно первыми знаками-словами были слова-приказы, обращенные к участникам трудового процесса. Человек, услышав определенное сочетание звуков, выполнял ту или иную трудовую операцию. Но позднее, в процессе деятельности человек стал обращать команды не вовне, а внутрь себя. В результате вслед за внешнекомандной функцией знака-слова возникла его организующая функция. Человек научился управлять своим поведением. Следовательно, возможность приказывать себе рождалась в процессе культурного развития человека.

Считается, что на начальных этапах функции человека приказывающего и человека, исполняющего эти приказы, были разделены и весь процесс, по определению Л.С. Выготского, был интерпсихологическим, т.е. межличностным. Затем эти отношения превратились в отношения с самим собой, т.е. в интрапсихологические. Процесс превращения интерпсихологических отношений в интрапсихологические Л.С. Выготский назвал интериоризацией. В ходе интериоризации происходит превращение внешних средств-знаков (зарубки, узелки и др.) во внутренние (образы, элементы внутренней речи и др.) [Там же].

В онтогенезе, по мнению Л.С. Выготского, наблюдаются аналогичные механизмы. Сначала взрослый действует словом на ребенка, побуждая его что-либо сделать. Потом ребенок перенимает способ общения и научается воздействовать словом на взрослого. На третьем этапе ребенок начинает воздействовать словом на самого себя [Там же].

Таким образом, фундаментальные положения концепции культурно-исторического развития, разработанной Л.С. Выготским, заключаются в следующем. Высшие психические функции имеют опосредованную структуру. Процесс развития психики человека характеризуется интериоризацией отношений управления и средств-знаков.

Следовательно, высшие психические функции человека отличаются от психических функций животных по своим свойствам, строению и происхождению: они произвольны, опосредованы, социальные.

Для данного исследования значимым является тезис концепции Л.С. Выготского о том, что происхождение сознания человека связано с его социальной природой. Сознание невозможно вне общества. Специфически человеческий путь онтогенеза состоит в усвоении общественно-исторического опыта в процессе обучения и воспитания – общественно выработанных способов передачи человеческого опыта. Эти способы обеспечивают полноценное развитие психики ребенка [11].

Основоположник теории «выученной беспомощности» Мартин Селигман считает, что отношение к качественной стороне окружающей действительности и выбор оптимального поведенческого паттерна в сложных жизненных ситуациях формируются к периоду старшего дошкольного возраста. К этому же возрасту ребенок определяется с типичным, приемлемым для себя стилем восприятия окружающего мира: оптимистическим или пессимистическим [3, 4].

Этот стиль напрямую взаимосвязан с восприятием моделей поведения родителей, подражанием этим моделям как единственно наблюдаемым в течение всего детства, как единственному «инструменту» в освоении всего многообразия как позитивного, так и негативного жизненного опыта.

Однако М. Селигман указывает на то, что этот стиль не только присваивается в качестве модели поведения, он «совершенствуется» и укрепляется в детском сознании посредством таких методов, как критика со стороны родителей, педагогов и других представителей взрослого окружения. Выученная беспомощность, берущая силы из уже сформировавшегося в ребенке пессимистического восприятия жизни, укореняется в ситуациях жизненного кризиса, в ситуациях стресса, спровоцированных смертью близкого человека, развода в семье, рецидивов случаев насилия в семье, болезни близких, в связи с низким уровнем собственного здоровья ребенка и т.п. [3, 4].

Что бы ни происходило в жизни ребенка дома, в ближайшем внутрисемейном и внешнем социальном окружении, это непосредственно сказывается на формировании картины опыта ребенка как некой целостности восприятия картины мира. Важно, что в детском отношении не может быть нейтрального эмоционального реагирования. Случаи частого, систематического негативного опыта неизменно формируют пессимизм, характеризующийся генерализацией. И если помощь в преодолении негативного отношения к серии ситуаций своевременно не бывает оказана, то негативное отношение, ожидание отрицательного результата, ощущение тщетности любых усилий получить значимый, хороший, ценный, желаемый результат (все это составляет группу маркеров выученной беспомощности) предопределяет все реакции ребенка на ситуации в будущем. Подобное отношение достаточно устойчиво закрепляется, в том числе и в отношении процесса получения образования, что является серьезной проблемой системы воспитания и обучения на всех этапах образовательного процесса [12–16].

«Если ребенок не вполне справляется со школьной программой, то учителям и родителям проще всего сделать ошибочное заключение, что у него нет способностей или даже что он глупый. Ребенок станет подавленным, и выученная беспомощность, как и выученное поведение в ситуации преодоления трудностей, может препятствовать раскрытию его настоящего скрытого потенциала в будущем» [3. С. 18–21].

М. Селигман также указывает на существование трех принципиально значимых факторов, способствующих возникновению пессимистического стиля атрибуции событий действительности: прочность (устойчивость во времени и пространстве), распространенность (распространяемость на все сферы жизни) и персонализация. То есть причины, на счет которых человек относит все негативные события своей жизни, формируют ожидание негативных событий в будущем и, таким образом, способствуют длительным периодам депрессии и чувства ущербности. К примеру, дети, которые быстро отказываются от попыток преодолеть трудность в выполнении учебного задания, при первых же неудачах стойко убеждены, что у них никогда ничего не получается правильно, что им всегда не везет, и смысла пытаться достичь положительного результата они не видят. Более того, у них четко сформирована установка на то, что так будет всегда и что неудачи всегда будут препятствовать им в достижении желаемого результата, успеха. Постоянство подобных ожиданий формирует симптомы беспомощности, распространяющейся на все сферы жизнедеятельности ребенка, а впоследствии и на успешность самореализации взрослого человека.

Напротив, дети, сопротивляющиеся трудностям с упорством и не проявляющие симптоматики выученной беспомощности, уверены, что неприятности, неудачи и ошибки носят временный характер.

В своих исследованиях М. Селигман сравнивает два противоположных по содержанию в отношении заряженности оптимизмом-пессимизмом высказывания детей в ситуации объяснения причин неудовлетворительной отметки за выполнение задания. Первое: «У меня не получилось, потому что я – дурак», второе: «У меня не получилось, потому что я плохо подготовился». Само содержание таких характеристик, как время, пространство и персонализация, в этих двух выражениях отражает совершенно разные жизненные позиции [3, 4].

Если говорить о прочности, устойчивости во времени, то в первом высказывании есть четкая установка на постоянство, на то, что никогда не изменится: «Я – дурак, это навсегда, это не изменить». Относительно распространенности на прочие события жизни ситуация идентичная: «Я – дурак, я везде, во всем дурак». Что касается персонализации, то в приведенной фразе запечатлено негативное самоотношение ребенка, его заниженная самооценка, сниженный уровень самопритязаний как к образу, роли, перспективе самореализации, т.е. осознание полного отсутствия даже ее перспективной возможности.

Пессимизм и беспомощность отличаются тенденцией к глобализации: «Я неуспешен в этом конкретном деле, так чего вы ожидаете от меня в других делах?». Дети, склонные в большей степени к оптимизму, напротив, стараются четко разделить уровень своих успехов и способностей в зависимости от рода занятия и на основе реального опыта: «Я не очень хорошо учусь, зато здорово играю в футбол!». Ребенок, выучивший беспомощность, даже не станет пробовать других видов занятий, полагаясь на страх, а не на объективную оценку своих талантов, склонностей, интересов и физических данных: «Уж раз в школе не получается, нет смысла пробовать что-то еще» [Там же].

Персонализация (идентификация) себя как глупого, неуспешного, неумелого, неудачливого с течением времени становится характерологической особенностью и, подкрепляемая критическим отношением (оправдываемым как объективное: «Ведь это действительно так!»), формируется в состояние устойчивой депрессии. Причины всех бед видятся в самом человеке, никак не связываются с внешними обстоятельствами, укрепляется негативное самоотношение, низкая самооценка, формируется основа для невротизации.

Поиск способов профилактики и коррекции выученной беспомощности предполагает прежде всего поиск механизмов распознавания и смены полярности негативных идей-мыслей, автоматически проявляющихся и оперирующих в человеческом подсознании в момент

неудач и разочарования. Это относится в равной степени к детям и взрослым. Дети, имеющие негативный опыт, со временем свыкаются с присутствием отрицательно заряженных идей-мыслей, трансформирующихся в установки. Это становится привычным состоянием. И несмотря на то, что ребенок чувствует дискомфорт от этих размышлений, у него нет способности (навыка, метода) сопротивляться им [17].

Анализируя действие механизма возникновения пессимистических, «беспомощных» мыслей по поводу перспективы и результативности собственного действия (непреренно неудачного, ошибочного), можно обнаружить его сходство с механизмом процесса интериоризации человеческих отношений, описанных Л.С. Выготским в культурно-исторической концепции развития человека [11].

Аналогично тому, как интерпсихологические отношения с развитием психики в онтогенезе переходят во внутренний план личности и вбирают в себя все специфические особенности, знаки и символы, освоенные посредством внешнего взаимодействия с природным и социальным окружением, межличностные взаимоотношения ребенка со взрослым окружением, окрашенные пессимизмом, отсутствием позитивных подкреплений, внушением ребенку неумелости, неловкости, переносятся в его внутренний мир.

«Зарубки», «узелки памяти», отпечатки многократных ошибочных действий начинают выполнять функцию внутренних средств-знаков: образов действия, концептов внутренней речи, списка сводов правил и норм поведения.

Онтогенетически, на начальном этапе, взрослый оценивает действия ребенка извне: иницирует действие и оценивает его, зачастую негативно, недооценивая степень вложенных ребенком усилий и направленных интенций (часто ложно оправдывая это особой формой стимулирования, мотивирования). На следующем этапе ребенок, сам являясь инициатором действия и получая при первых попытках добиться желаемого результат, не соответствующий ожиданиям, убеждается в объективности внешнего отрицательного оценивания и прекращает попытки добиться результата, приближенного к идеалу.

На третьем этапе формирования внутреннего ощущения «выученной беспомощности» ребенок ограничивающе воздействует в отношении собственных действий, намерений, мотивов, воли, эмоций, мыслей, а следовательно, развития, интериоризованно – уже без помощи взрослого.

Таким образом, важнейшую роль в формировании выученной беспомощности на ранних этапах онтогенеза играет семья.

Исследования Д.А. Циринг и Е.В. Забелиной показали, что у родителей детей с личностной беспомощностью и у родителей самостоя-

тельных детей были обнаружены значимые различия в стилях воспитания [5, 6].

Родители беспомощных детей в большей степени склонны проявлять неустойчивость стиля воспитания. Кроме того, было выявлено, что воздействие материнского и отцовского стилей воспитания на формирование личностной беспомощности и самостоятельности существенно различаются. Матери беспомощных детей больше склонны к потворствованию, чем матери самостоятельных, чаще стремятся к максимальному и некритичному удовлетворению любых потребностей ребенка, превращая его желание в закон, а необходимость этого стиля воспитания аргументируют исключительностью ребенка, желанием дать то, чего они были лишены сами, отсутствием в семье отца. У детей с беспомощностью отцы, наоборот, менее склонны к некритичному удовлетворению любых потребностей ребенка, чем отцы самостоятельных детей. Можно предположить, что отцовское потворствование воспринимается ребенком как поощряющее самостоятельность, тогда как материнское – как подавляющее ее [5, 6, 14–16].

Анализ результатов исследования Д.А. Циринг и Е.В. Забелиной свидетельствует, что по сравнению с матерями самостоятельных детей матери беспомощных детей в большей мере проявляют гиперпротекцию, уделяют ребенку чрезмерно много времени, сил и внимания и его воспитание считают самым важным делом в жизни, склонны к чрезмерным требованиям-запретам (доминированию). Отцы в этих семьях, с одной стороны, не устанавливают четких границ и требований к поведению ребенка, закрепляют за ним неширокий круг обязанностей, не привлекают к домашним делам, а с другой – склонны к чрезмерности санкций (жесткому стилю воспитания), чаще остро реагируют на незначительные нарушения поведения, больше привержены к строгим наказаниям за невыполнение семейных требований, убеждены в пользе строгих наказаний и жесткого стиля воспитания [5, 6].

Выявлено также, что как матерям, так и отцам беспомощных детей свойственна проекция на ребенка собственных нежелательных качеств. Родитель в этом случае склонен видеть в ребенке те черты, наличие которых не хочет признавать в самом себе. Он ведет борьбу с этими качествами ребенка, как реальными, так и мнимыми, извлекая из этого эмоциональную выгоду для себя. Ребенку навязываются негативные роли, и это позволяет отцу или матери верить в то, что у них самих этих качеств нет. Родители демонстрируют подспудную уверенность, что ребенок «неисправим», что он «по натуре» такой [12–14, 17].

Со своей стороны ребенок может прилагать усилия к тому, чтобы «исправиться», но поскольку отец и мать уверены (и демонстрируют

это ему) в том, что измениться он не может, то реакция родителей на любой вариант его поведения остается той же. Таким образом, ребенок не может ощутить контроль над происходящим, что является важнейшей предпосылкой формирования беспомощности.

Кроме того, отцам беспомощных детей в большей степени свойственна склонность к инфантилизации ребенка, т.е. предпочтение в нем детских качеств. Дети становятся беспомощными у отцов, которые склонны воспитывать в ребенке роль-позицию «маленького». Такие отцы поощряют у детей сохранение детских качеств (непосредственность, наивность, игривость), они испытывают страх или нежелание взросления детей, воспринимают взросление скорее как несчастье. Отношение к ребенку как к «маленькому» снижает уровень требований к нему. Ребенок не получает в достаточной мере опыта преодоления трудностей, ответственности, активного влияния на ситуацию [9, 10, 12, 13].

Для данного исследования важной является тесная взаимосвязь выученной беспомощности с волевым развитием личности ребенка, которая проявляется безынициативностью, нерешительностью, низким уровнем организованности, настойчивости, целеустремленности, а также тесная взаимосвязь выученной беспомощности с соматическим статусом ребенка, который является одним из определяющих факторов как развития ребенка, так и организации всей социальной, предметной, воспитательно-образовательной среды [18].

В ситуации часто болеющего ребенка имеют место два специфических фактора: патологический, связанный с частыми нарушениями функций дыхания, общей астенизацией и гиподинамией ребенка, и материнский, фиксирующий внимание ребенка на его слабости, болезненности, невозможности делать то, что делают другие дети. Формирующиеся образы – «природное» и «культурное» тела – являются основой самоидентичности ребенка и его начинающей формироваться системы отношений, в том числе и познавательной позиции по отношению к окружающему миру [19–23].

С появлением у ребенка соматической симптоматики начинается процесс взаимодействия семьи с этой проблемой, т.е. соматическое заболевание влияет непосредственно на развитие детско-родительских отношений. В семьях, имеющих больного ребенка, нарушается психологическая система взаимоотношений, результатом чего является ее дефицитность, которая проявляется в проблемах в отношениях с матерью, вытеснении отца из психологической жизни семьи и, как следствие, нарушении нормального формирования личности ребенка [12, 20, 21].

С точки зрения субъективной картины болезни для детей с ослабленным здоровьем характерно амбивалентное отношение к ней. Так,

большинство детей понимают, что болезнь им мешает: нельзя ходить в гости, на улицу, нужно лечиться, принимать лекарства, иногда даже можно попасть в больницу. Но на неосознаваемом уровне болезнь для них более привлекательна, чем здоровье. Она «выгодна» ребенку, потому что дает ему возможность приблизиться к матери, получить некоторую эмоциональную поддержку в виде заботы и внимания [19–21].

В современных исследованиях психологи подчеркивают исходную основу, которая задает поляризацию родительского отношения. С одной стороны, главной характеристикой родительского отношения является любовь к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности, безусловное принятие и внимание, целостное отношение к нему. С другой – родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем [9, 10].

В процессе анализа факторов, влияющих на отношение родителей к соматической болезни ребенка, выделяют следующие: невысокий уровень собственного здоровья; широкая информированность населения об опасностях тех или иных заболеваний, в результате которой родители испытывают постоянный страх за детей и окружают их гиперопекой; убежденность родителей в своих знаниях или незнаниях о конкретной болезни или детских болезнях вообще. В зависимости от этого одни родители сами лечат детей, другие «исправляют» назначения врачей, третьи водят ребенка от одного специалиста к другому. Эти обстоятельства проявляются различно в зависимости от индивидуальных психологических особенностей родителей. Родители, замечая трудности ребенка, порождают вторичную тревогу, усугубляющую болезненное его состояние [19–21].

Соответственно, для решения любой психолого-педагогической задачи в условиях болезни ребенка необходимо учитывать стиль взаимоотношений в семье, наличие семейных стереотипов в отношении болезни-здоровья. Большую роль при этом играет присутствие благополучного эмоционально-психологического климата в семье и эффективного родительского отношения к соматически больному ребенку.

С позиции психосоматического подхода можно говорить о том, что беспомощность формируется и «выучивается» постепенно, под воздействием не столько самого заболевания или осознания степени, характера влияния соматического статуса на деятельность и активность ребенка, сколько под воздействием фактора социального реагирования на особенности соматического здоровья ребенка [9, 10, 15].

Важным фактором, влияющим на развитие соматически больного ребенка, является внутренняя картина болезни (ВКБ). Оригинальная теоретическая модель становления ВКБ предложена в работах А.Ш. Тхостова, В.В. Николаевой. Особенность подхода состоит в том,

что авторы предлагают рассматривать процесс формирования ВКБ как особую форму познавательной деятельности (соматоперцепции), направленной на понимание новой жизненной ситуации – ситуации болезни и овладения ею, а также собственным поведением в новых жизненных обстоятельствах, обладающей собственным содержанием и специфичностью, но, тем не менее, подчиняющейся общепсихологическим закономерностям формирования, развития и функционирования [21, 24].

Д.Н. Исаев изучал ВКБ соматически больного ребенка как комплекс факторов различной природы, влияющих на проявление и течение заболевания ребенка: отношения в семье, успеваемость, наличие и характер внутрисемейных конфликтов.

Автор выделяет следующие составляющие ВКБ детей: объективные проявления болезни, особенности эмоционального реагирования личности, уровень интеллектуального функционирования, личный опыт (общежитийский и перенесенные заболевания), полученная и получаемая информация о здоровье, внутренних органах, болезни, ее причинах, лечении, смерти, отношение родителей и других лиц из окружения ребенка к его заболеванию, влияние медперсонала и врача на заболевшего, наличие других стрессоров. Д.Н. Исаев отмечает, что понимание происходящего в организме, возможность оценки болезненных переживаний зависят у ребенка от уровня психического развития [19].

Таким образом, анализ широкого спектра исследований, имеющих непосредственное отношение к поставленной проблеме, позволил выделить ряд наиболее значимых оснований в освещении проблемы феномена выученной беспомощности категории детей, имеющих ослабленное здоровье.

Изучение феномена выученной беспомощности целесообразно проводить с опорой на концепцию культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского ввиду того, что отследить механизмы формирования симптоматики выученной беспомощности представляется возможным по аналогии с процессами интериоризации знаковой системы в ходе онтогенетического развития, описанными Л.С. Выготским.

В вопросе выявления факторов, детерминирующих развитие выученной беспомощности, важно учитывать роль социума, в рамках которого происходит формирование и развитие личности ребенка. Именно модели поведения представителей ближайшего взрослого окружения, их стиль атрибуции событий собственной жизни и событий жизни ребенка являются предпосылкой к формированию личностного оптимизма-пессимизма ребенка, который, являясь по сути типом атрибуции, позволяет либо не позволяет возникнуть и закрепиться феномену выученной беспомощности.

Особое своеобразие процесс развития ребенка в социальном плане приобретает в ситуации болезни. С этой точки зрения в изучении особенностей формирования выученной беспомощности в процессе онтогенеза важно учитывать основные положения психосоматического подхода. Возникновение особой, качественно иной ситуации развития ребенка, формирование специфических детско-родительских отношений в ситуации болезни формируют внутреннюю картину болезни, которая также является значимым конструктом, преломляющим через себя все события внешнего мира и процессы внутреннего плана.

В ситуации болезни беспомощность «выучивается» под воздействием не непосредственно соматической симптоматики или восприятия внутренней картины болезни, но в большей степени под воздействием фактора социального реагирования на специфический соматический статус ребенка. Стереотипизированные формы семейного поведения играют значимую роль в формировании негативных тенденций в эмоционально-волевом развитии личности ребенка, так как семья как система не способствует адаптации к новым условиям жизни ребенка в ситуации болезни, а в ряде случаев препятствует нормальному процессу развития в системе социальных отношений [12–14].

Фиксация членов семьи на определенном неэффективном типе родительского отношения к ребенку, неадекватное понимание явлений болезни и здоровья приводят к формированию выученной беспомощности. В силу особенностей взаимодействия в семье, обусловленных болезнью и являющихся критическими, восприятие матери своего отношения к ребенку преломляется через восприятие в семье образов болезни и здоровья и амбивалентное отношение к болезни ребенка, как со стороны его самого, так и со стороны матери [15–17].

Детальный подход к анализу степени разработанности и истории проблемы данного феномена подтвердил, что выученная беспомощность является сложным образованием, имеющим многофакторную зависимость, что в свою очередь обосновывает целесообразность построения интегрированной модели изучения выученной беспомощности с позиции психосоматического и онтогенетического подходов в рамках культурно-исторической концепции.

Поиск основных механизмов формирования и способов коррекции феномена выученной беспомощности важно организовывать с учетом фактора среды, на основе изучения освоенных посредством взаимодействия со средой способов поведения, механизмов закрепления и поддержания этих паттернов, а также их сочетания со специфическим физиологическим состоянием, обусловленным соматогенными факторами. Выявление степени и характера воздействия комплекса указанных структурных элементов как модели, формирующей выучен-

ную беспомощность в онтогенезе, начиная с периода дошкольного детства, и является перспективной целью данного исследования.

В организации воспитательного и учебно-образовательного процесса выученная беспомощность осложняет развитие личности ребенка, его интеллектуальное и духовное развитие в силу того, что он, имея достаточно высокий когнитивный потенциал, не обладает внутренними возможностями достичь высоких результатов в любом виде деятельности (игре, учебе, общении и т.п.), опираясь на собственное внутреннее ощущение неподконтрольности событий собственной жизни, страх перед трудностями, перед всем новым, низкую самооценку и сниженный уровень притязаний.

Внутренняя уверенность в неконтролируемости событий настоящего и будущего, основанная на негативном, неоднократно повторяющемся опыте событий прошлой жизни, приводит к фактической неспособности контролировать свою деятельность, инициировать, планировать ее, адекватно избирать цель деятельности, предвидеть качество ожидаемого результата.

Как следствие, это состояние оказывает прямое влияние на развитие воли, снижение мотивации, способность обучаться и испытывать позитивные эмоции в деятельности за счет доминирования таких отрицательных эмоций, как повышенный уровень тревожности, фрустрация, депрессия, чувство подавленности, ощущение безысходности, предопределенности бытия и печали.

Длительное присутствие всех факторов, способствующих беспомощности, неизменно приведет к формированию пессимизма, пассивности, устойчивого нежелания преодолевать трудности, объектного отношения к окружающей действительности, стремления переложить ответственность за последствия любой активности на внешние детерминанты.

Именно непреодолимое чувство неконтролируемости, безучастности, беспомощности, связанное с безрезультатностью усилий, а не тяжелые эмоциональные переживания, выступает в роли решающего фактора при запуске механизма формирования выученной беспомощности.

Сочетание описанной ситуации с ослабленным здоровьем в детском возрасте, осознанием ребенком собственного соматического статуса в силу частых соматических или хронических заболеваний создают особую ситуацию развития ребенка на протяжении всего онтогенеза, которая препятствует освоению навыка по преодолению трудностей, развитию воли и способности противостоять формированию феномена выученной беспомощности. В дальнейшем психосоматические расстройства закрепляются под воздействием выученной беспомощности и подкрепляются ею самой, что усложняет диагностику в плане

выяснения истинного пускового механизма в этом «замкнутом круге» (соматическая болезнь – выученная беспомощность).

Исследования, посвященные феномену беспомощности, показали, что ее основное негативное воздействие проявляется дефицитом в мотивационной, когнитивной, эмоциональной и волевой сферах личности. Первые проявления выученной беспомощности можно диагностировать в возрасте 7–8 лет при наличии опыта переживания неблагоприятных, стрессовых событий, сопровождающихся чувством неподконтрольности, наблюдения за опытом беспомощности в жизни других людей, ограничения свободы и самостоятельности с раннего детства в сочетании с привязывающе-подавляющими стилями родительского отношения.

Изучение специфики возрастных особенностей старших дошкольников, младших школьников, подростков и юношей с позиции онтогенетического подхода позволило обобщить и систематизировать те из них, которые могут способствовать действию механизмов формирования выученной беспомощности на протяжении всего периода развития ребенка.

Становление мотивационной, волевой, эмоциональной и когнитивной сфер происходит на протяжении всего онтогенеза. Каждый из периодов характеризуется более интенсивным развитием одной из них. Однако исследования показывают, что развитие всех перечисленных сфер характеризуется тесной взаимосвязью – характер и интенсивность развития каждой из структур неизменно оказывают влияние на развитие остальных.

Тем не менее анализ значимости развития каждого из структурных компонентов личности, подвергающихся разрушительному воздействию выученной беспомощности, позволил прийти к выводу о том, что система коррекционных мероприятий, направленных на развитие воли ребенка с ослабленным здоровьем в онтогенезе, может играть роль превентивных мер, противодействующих возникновению выученной беспомощности на всех этапах онтогенеза. Высокий уровень развития воли сможет способствовать развитию эмоциональной сферы личности (за счет позитивных эмоций, получаемых от удовлетворенности результатом деятельности и прилагаемых усилий и пр.), мотивационной сферы (благодаря подкреплению мотивов навыками поэтапного и стратегического планирования, умения предвидеть результат и т.д.), а также когнитивной составляющей личности (на основе нового опыта, усиления познавательной активности и большей самостоятельности в ведущей деятельности, свойственной определенному возрасту).

В целом, изучение медицинских и психолого-педагогических характеристик соматически ослабленных детей подтвердило целесооб-

разность опоры в исследовании выученной беспомощности на базовые положения концепции культурно-исторического развития психики человека, системного и психосоматического подходов. В процессе выявления особенностей формирования выученной беспомощности ребенка с ослабленным здоровьем важно учитывать степень и характер влияния комплекса биологических, социальных, психологических и духовных факторов, детерминирующих становление личности ребенка. В число факторов, исследование которых видится значимым, входят возрастные психологические особенности ребенка, восприятие ребенком собственного соматического статуса, особенности волевого развития личности ребенка на каждом из этапов онтогенетического развития, специфика детско-родительских взаимоотношений, а также специфика взаимоотношений ребенка с ближайшим социальным окружением.

Литература

1. *Логинова И.О.* Психология жизненного самоосуществления. М. : Изд-во СГУ, 2009. 279 с.
2. *Галажинский Э.В.* Некоторые психологические проблемы изучения самореализации личности // Современная психология: состояние и перспективы. М., 2002. Т. 2. 240 с.
3. *Селигман М.* Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М. : София, 2006. 368 с.
4. *Seligman M.E.P.* What You Can Change & What You Can't. N.Y. : Knopf, 1993.
5. *Циринг Д.А.* Психология выученной беспомощности : учеб. пособие. М. : Академия, 2005. 120 с.
6. *Забелина Е.В.* Коммуникативная активность и беспомощность подростков: результаты формирующего эксперимента // Вестник Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2008. № 5.
7. *Веденеева Е.В.* Взаимосвязь мотивационного компонента личностной беспомощности и ведущей деятельности на разных возрастных этапах // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 322. С. 186–189.
8. *Всемирная организация здравоохранения*: официальный сайт. URL: <http://www.who.int/ru/>
9. *Варга А.Я.* Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции // Вестник МГУ. Сер. Психология. 1985. № 4. С. 32–37.
10. *Столин В.В.* Семья как объект психологической диагностики // Семья и формирование личности. М., 1981. С. 26–38.
11. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
12. *Авдеева Н.Н.* Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем детстве // Дошкольное воспитание. 2005. № 3. С. 101–106.
13. *Гаврилова Т.П.* Психология семьи : сб. статей / сост. Т.П. Гаврилова. М., 2002. 165 с.
14. *Дружинин В.Н.* Психология семьи. М. : КСП, 1996. 160 с.
15. *Залевский Г.В.* Личность и фиксированные формы поведения. М. : Институт психологии РАН, 2007. Сер. Достижения в психологии. 336 с.

16. *Иванов В.И.* Смысл болезни в контексте семейных взаимоотношений // Вестник МГУ. 1993. № 1. С. 31–38.
17. *Батуринов Н.А.* Психология успеха и неудачи : учеб. пособие. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 1999. 100 с.
18. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. М. : Наука, 1980. 255 с.
19. *Исаев Д.Н.* Психология больного ребенка. СПб., 1993. 75 с.
20. *Ковалевский В.А.* Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка. Красноярск, 1997. 122 с.
21. *Николаева В.В.* Влияние хронической болезни на психику. М., 1987. 166 с.
22. *Кравцова Н.А.* Самооценка и «я» функции личности подростков, страдающих психосоматическими расстройствами // Материалы Международной науч.-практ. конф. Проблемы здоровья личности в теоретической и прикладной психологии / под ред. Н.А. Кравцовой. Владивосток : Изд-во Мор. гос. ун-та им. Г.И. Невельского, 2011. С. 139–146.
23. *Мамайчук И.И.* Психологические аспекты здоровья ребенка // Психологические и этнические проблемы детства. СПб., 2003. С. 12–19.
24. *Тхостов А.Ш., Арина Г.А.* Теоретические проблемы исследования внутренней картины болезни // Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно-психической и соматической патологии. Л., 1991. С. 18–22.

ВОЛКОВА Олеся Владимировна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики с курсом медицинской психологии, психотерапии и педагогики П ГБОУ ВПО «Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации.

E-mail: olesyavl.volkova@mail.ru

INTEGRATIVE APPROACH IN STUDYING THE LEARNT HELPLESSNESS PROBLEM OF CHILDREN

Volkova Olesya V. Krasnoyarsk state medical university named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky of Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Krasnoyarsk, Russian Federation)

E-mail: olesyavl.volkova@mail.ru

Keywords: learnt helplessness; somatic health; ontogenesis; social and cultural environment; children-parental relations

Abstract

The analysis of existing approaches to the study the learned helplessness led to the conclusion that there is a close connection between the emergence of the phenomenon, life experience of the person, cultural and historical characteristics of social environment and also his somatic status.

From the assumptions of the psychosomatic approach helplessness is formed and «learnt» gradually, under the influence of not only a disease or understanding the degree, nature of the somatic status influence on activity of the child, but also under the influence of social response factor to child's somatic health features. Fixed forms of family behavior play a significant role in the formation of negative tendencies in emotional, volitional, motivational and cognitive development of a child's individuality. Family as a system often

reacts using those patterns which don't promote productive changes and adaptation to them but on the contrary quite often hinder the individual development of certain members of a family as well as the whole family as a system. This situation hinders the development of skills for coping with difficulties, the development of will and the ability to resist the formation of «the learned helplessness».

Generalizing and systematizing the age-related characteristics of the senior preschool children, younger school students, teenagers and young men allowed us to study those features which can promote the operation of the learned helplessness mechanisms formation throughout the entire period of child development. Our search for the ways to prevent and correct the learned helplessness implies a search for the mechanism of recognition and polarity change of negative ideas-thoughts appearing and operating in human subconsciousness automatically at the moment of failure and disappointment.

The analysis concerning the development of each of the structural components of the personality allowed us to come to the conclusion that the system of correctional actions aimed at the development of will, can represent the preventive measures hindering emergence of learned helplessness at all stages of ontogenesis. The high level of will-power development is able to promote the development of the emotional sphere of a personality (due to the positive emotions, satisfaction as a result of some activity, efforts made etc), the motivational sphere (thanks to the reinforcement of motives by the skills of stage-by-stage and strategic planning, abilities to expect results, etc.), and also the cognitive sphere of personality (on the basis of new experience, strengthening the informative activity and greater independency in the leading activity peculiar to certain age).

The group of the factors, the study of which seems to be significant for the achievement of the research objective, includes age-related psychological characteristics of a child, perception of own somatic status by a child, characteristics of will development on each stage of ontogenesis, specific parent-child relationships, and also specific relationships of a child with immediate social environment.

References

1. Loginova I.O. *Psikhologiya zhiznennogo samoosushchestvleniya* [Psychology of life self-realization]. Moscow: SGU Publ., 2009. 279 p.
2. Galazhinskiy E.V. *Nekotorye psikhologicheskie problemy izucheniya samorealizatsii lichnosti* [Some psychological problems in the study of personality self-realization]. In: Abul'khanova K.A., Volovikova M.I., Zhuravlev A.L. (eds.) *Sovremennaya psikhologiya: sostoyaniye i perspektivy* [Modern psychology: Status and Prospects]. Moscow: Institute for Psychology RAS, 2002. Vol. 2, 240p.
3. Seligman M. *Novaya pozitivnaya psikhologiya: Nauchnyy vzglyad na schast'e i smysl zhizni* [New Positive Psychology: the scientific opinion on happiness and the meaning of life]. Moscow: Sofiya Publ., 2006. 368 p.
4. Seligman M. *What You Can Change & What You Can't*. New York: Knopf, 1993. 336 p.
5. Tsiring D.A. *Psikhologiya vyuchennoy bespomoshchnosti* [The psychology of learned helplessness]. Moscow: Akademiya Publ., 2005. 120 p.
6. Zabelina E.V. Kommunikativnaya aktivnost' i bespomoshchnost' podrostkov: rezul'taty formiruyushchego eksperimenta [Communicative activity and helplessness of adolescents: the results of the formative experiment]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2008, no. 5.
7. Vedeneeva E.V. Interrelation of a motivational component of personal helplessness and leading activity on different age stages. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2009, no. 322, pp. 186-189. (In Russian).

8. *Vsemirnaya organizatsiya zdavookhraneniya* [World Health Organization]. Available at: <http://www.who.int/ru/>.
9. Varga A.Ya. Rol' roditel'skogo otnosheniya v stabilizatsii detskoj nevrolicheskoj reaktsii [The role of parental attitudes in stabilizing the child neurotic reactions]. *Vestnik MGU. Ser. Psikhologiya – The Moscow University Herald. Series: Psychology*, 1985, no. 4, pp. 32-37.
10. Stolin V.V. *Sem'ya kak ob"ekt psikhologicheskoy diagnostiki* [The family as an object of psychological diagnosis]. In: Bodalev A.A. (ed.) *Sem'ya i formirovanie lichnosti* [The family and formation of the individual]. Moscow: Research Institute of Psychology Publ., 1981, pp. 26-38.
11. Vygotskiy L.S. *Sobranie sochineniy: v 6 t.* [Collected works: in 6 vols.]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984, vol. 4, 432 p.
12. Avdeeva N.N. Rol' materi i ottsa v razvitii rebenka v rannem detstve [The role of the mother and the father in child development in early childhood]. *Doshkol'noe vospitanie*, 2005, no. 3, pp. 101-106.
13. Gavrilova T.P. *Psikhologiya sem'i* [The Family Psychology]. Moscow, 2002. 165 p.
14. Druzhinin V.N. *Psikhologiya sem'i* [The Family Psychology]. Moscow: KSP Publ., 1996. 160 p.
15. Zalevskiy G.V. *Lichnost' i fiksirovannyye formy povedeniya* [The personality and behavioral pattern formation]. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ., 2007. 336 p.
16. Ivanov V.I. Smysl bolezni v kontekste semeynykh vzaimootnosheniy [The meaning of disease in the context of family relationships]. *Vestnik MGU – The Moscow University Herald*, 1993, no. 1, pp. 31-38.
17. Baturin N.A. *Psikhologiya uspekha i neudachi* [Psychology of success and failure]. Chelyabinsk: South Ural State University Publ., 1999. 100 p.
18. Konopkin O.A. *Psikhologicheskie mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti* [Psychological mechanisms of activity regulation]. Moscow: Nauka Publ., 1980. 255 p.
19. Isaev D.N. *Psikhologiya bol'nogo rebenka* [The psychology of a sick child]. St. Petersburg, 1993. 75 p.
20. Kovalevskiy V.A. *Razvitie lichnosti somaticheskii bol'nogo doshkol'nika, mlad-shego shkol'nika i podrostka* [Personal development of somatic patients in pre-school, elementary school and among adolescents]. Krasnoyarsk, 1997. 122 p.
21. Nikolaeva V.V. *Vliyaniye khronicheskoy bolezni na psikhiku* [The impact of a chronic illness on the psyche]. Moscow: Moscow State University Publ., 1987. 166 p.
22. Kravtsova N.A. [Self-esteem and "I"–functions of the adolescent's personality suffering from psychosomatic disorders]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauch.-prakt. konf. Problemy zdorov'ya lichnosti v teoreticheskoy i prikladnoy psikhologii* [Proc. of the International scientific-practical conference "Health problems of the individual in theoretical and applied psychology"]. Vladivostok: Maritime State University Publ., 2011, pp. 139-146.
23. Mamaychuk I.I. *Psikhologicheskie aspekty zdorov'ya rebenka* [Psychological aspects of the child's health]. In: Nezhentsev M. V., Veselov N.G. (eds.) *Psikhologicheskie i eticheskie problemy detstva* [Psychological and ethical problems of childhood]. St. Petersburg: Rech' Publ., 2003, pp. 12-19.
24. Tkhostov A.Sh., Arina G.A. *Teoreticheskie problemy issledovaniya vnutrenney kartiny bolezni* [Theoretical problems of investigation of the internal picture of the disease]. In: *Psikhologicheskaya diagnostika otnosheniya k bolezni pri nervno-psikhicheskoy i somaticheskoy patologii* [Psychological diagnostics related to the disease in the nervous-mental and physical illness]. Leningrad, 1991, pp. 18-22.

ДИНАМИКА СМЫСЛОВЫХ ОБРАЗОВАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ У БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРИНУДИТЕЛЬНОГО ЛЕЧЕНИЯ В ОТДЕЛЕНИИ СПЕЦИАЛЬНОГО ТИПА

Е.П. Кочеткова^{1, 2}, Т.Г. Бохан³, А.Л. Ульянич³

¹ ФКУ «Главное бюро МСЭ по Алтайскому краю» (Барнаул, Алтайский край)

² КГУЗ «Алтайская краевая клиническая психиатрическая больница
им. Ю.К. Эрдмана» (Барнаул, Алтайский край)

³ Томский государственный университет (Томск, Россия)

Аннотация. Обсуждается возможность обращения к смысловым образованиям жизненного мира больных шизофренией как их реабилитационному потенциалу. Представлена динамика смысловых образований, определяющих пространство жизненного мира больных шизофренией, совершивших опасные общественные деяния (ООД), в процессе психокоррекционной работы, проводимой в системе лечебно-реабилитационных мероприятий в отделении принудительного лечения Алтайской краевой клинической больницы им. Ю.К. Эрдмана. Подтверждена определенная эффективность программы психологической коррекции, направленной на расширение, структурирование, трансформацию жизненных смыслов, на этапе реабилитации.

Ключевые слова: больные шизофренией; агрессивное поведение; смысловые образования; жизненный мир; психологическая коррекция; реабилитация.

Проблема агрессивного поведения больных шизофренией указывает на его многофакторный характер, поскольку сами по себе психопатологические синдромы, по мнению ряда исследователей, не являются фатальной причиной агрессивного поведения, в том числе совершения какого-либо общественно опасного деяния (ООД) [1, 2]. В связи с этим актуальной является также профилактика как первичных, так и повторных агрессивных ООД после проведенного принудительного лечения. Многофакторность агрессивного поведения больных шизофренией определяет поиск решения практических вопросов психопрофилактики общественно опасных деяний, разработку реабилитационных (психокоррекционных) мероприятий для психически больных, совершивших общественно опасные деяния, с целью их полноценного включения в жизнедеятельность без риска асоциального поведения.

Современные тенденции развития науки, связанные с антропологизацией, гуманизацией и онтологизацией психологического познания, отражающие постнеклассический вектор развития науки, не ограничивают изучение человека в контексте представлений о его функциях в норме и патологии, а предоставляют возможность изучения человека, в том числе и в клинической психологии, как открытой психологической системы, обладающей качествами самодетерминации, самоорганизации и саморазвития [3]. В связи с этим возникает исследовательский интерес к детерминантам, определяющим пространство бытия человека, его жизненный мир, процесс самореализации, к которым многие исследователи относят ценностно-смысловые образования [4–8].

В литературе существуют данные об искажении ценностно-смысловой сферы у психически больных [9]. «Патологический материал позволяет проследить закономерности изменения мотивационной сферы человека, которые приводят к смене позиций, интересов, ценностей личности», – Б.В. Зейгарник [9]. «О патологическом изменении личности мы говорим тогда, когда под влиянием болезни у человека скудеют интересы, мельчают потребности, когда у него проявляется равнодушное отношение к тому, что его раньше волновало, когда действия его лишаются целенаправленности, поступки становятся бездумными, когда человек перестает регулировать свое поведение, не в состоянии адекватно оценивать свои возможности, когда меняется его отношение к себе и окружающему. Такое измененное отношение является индикатором измененной личности» [9].

Отмечается узость и неструктурированность системы личностных смыслов, что обуславливает возникновение «пустоты». Операционально это может проявляться в малой осмысленности жизни, отсутствии или ограниченности целей и перспектив деятельности, ситуативной обусловленности поведения, ориентации прежде всего на настоящее со слабой разработанностью, аморфностью образа будущего. Согласно данным Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогоровой, одной из характерных психологических особенностей больных с негативной симптоматикой является наличие установки на самоограничение, которое проявляется, в частности, в отсутствии ориентации на социальную норму, малоподвижности уровня притязаний, преобладании защитных форм поведения и др. [10]. Заполнение «пустоты» часто происходит за счет освоения таких видов поведения, которые выходят за рамки социально приемлемого. В практике принудительного лечения, судебно-психологической и комплексной психолого-психиатрической экспертизы нам неоднократно приходилось сталкиваться со случаями криминального поведения больных шизофренией при отсутствии достаточных «внешних» причин такого поведения. Подобное поведение

часто описывается, как «безмотивное», «беспотребностное», либо – как «общественно опасное по продуктивно-психотическим механизмам», и, как уже говорилось, изучено крайне слабо. По мнению многочисленных авторов, больные, страдающие шизофренией, не оказываются включенными в общую систему взаимосвязей людей, что обедняет и сужает их смысловую сферу, препятствует образованию и реализации их смыслов, расширению целеполагания [11–17]. В русле патопсихологического подхода те или иные особенности смысловой сферы личности рассматриваются не только как следствие болезненных изменений, но и как более или менее хорошая основа для компенсации заболевания (замещающей перестройки системы деятельности больного) [18]. Однако данный психокоррекционный потенциал остается недостаточно востребованным в современной практике психологической помощи данной категории больных [19]. В связи с этим мы предполагаем, что в системе лечебно-реабилитационных мероприятий психологическая коррекция, направленная на расширение, структурирование, трансформацию жизненных смыслов, будет способствовать «заполнению пустот», а следовательно, расширению поведенческих возможностей, повышению психологических ресурсов адаптации больных шизофренией, снижая тем самым риск агрессивного поведения.

Цель исследования – выявление динамики смысловой структуры мировоззрения в процессе психокоррекционной работы у больных шизофренией, совершивших общественные опасные деяния. Для реализации поставленной цели использовалась «Методика предельных смыслов» Д.А. Леонтьева [4]. В исследовании принимали участие мужчины в возрасте от 21 до 64 лет с диагнозом шизофрения. Основная группа испытуемых состояла из больных с диагнозом: «шизофрения, параноидная форма, непрерывно-прогредиентное течение, эмоционально-волевое снижение, галлюцинаторно-параноидный синдром», признанных невменяемыми в отношении совершения инкриминируемых им деяний и проходивших лечение в отделении принудительного лечения Алтайской краевой клинической больницы им. Ю.К. Эрдмана. Контрольную группу составили пациенты с тем же диагнозом (шизофрения), но не совершавшие правонарушений, находящиеся в общем психотическом отделении этой же больницы. С основной группой испытуемых проводились лечебно-реабилитационные (психокоррекционные) мероприятия.

Проведение психокоррекционных занятий начиналось обычно после предварительного этапа психофармакологической терапии. Этим достигалась некоторая редукция, смягчение психологических расстройств, что является непременным условием успешного включения в психокоррекционные занятия. Биологическая терапия продолжалась и

в процессе занятий. Их частота была два раза в неделю, длительность один час, в среднем проводилось 14–16 занятий до выписки из стационара. Начинались занятия с небольшой «разминки» в виде различных психогимнастических упражнений, разыгрывания ролевых сценок из повседневной жизни, приёмов арт-терапии. Занятия больше походили на взаимные обсуждения, максимально поощряя и активизируя больного к участию. Каждый вопрос чётко и доходчиво формулировался с учётом уровня понимания его больными. В число основных форм и методов работы, направленной на смысловую сферу респондентов, их эмоциональное состояние, поведенческие и социальные возможности, вошли: структурированная беседа; автобиографический метод; тренинг поведения; обучение планированию своих действий, ориентированных на реализацию значимых смыслов; коррекция морально-этических взаимосвязей; обучение прямому самоконтролю путем самонаблюдения.

Результаты исследования

В результате структурного и содержательного анализов были выявлены индивидуальные особенности структуры и содержания смыслового дерева респондентов. Эта структура описана с помощью следующих количественных структурных индикаторов: абсолютное число предельных категорий (N (ПК)); абсолютное число узловых категорий (N (УК)); продуктивность, определяемая как отношение общего абсолютного числа неповторяющихся категорий, названных испытуемым, к числу исходных категорий (П); средняя длина цепей (С.д.ц.), а также содержательных индикаторов: индекс рефлексивности (ИР); индекс негативности (ИН); индекс децентрации (ИД). Сравнительные результаты основной и контрольной групп представлены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Результаты сравнительного анализа показателей МПС в основной и контрольной группах на первом этапе (первый срез)

N	Осн. гр.	Контр. гр.	Сумма рангов (осн.)	Сумма рангов (контр.)	U-критерий	p
ПК	1,13	1,14	1575,00	1665,00	755,00	0,67
УК	2,36	1,43	1920,50	1319,50	499,50	0,00
П	8,86	9,36	1619,00	1621,00	799,00	0,99
С.д.ц.	21,03	14,28	2014,50	1225,50	405,50	0,00
ИР	1,46	0,64	1907,00	1333,00	513,00	0,01
ИН	0,96	1,50	1373,00	1867,00	553,00	0,02
ИД	2,06	1,50	1700,50	1539,50	719,50	0,44

Статистический анализ достоверности различий между результатами основной и контрольной групп на первом этапе (первый срез) выявляет наиболее достоверные различия между основной и контрольной группами по таким показателям, как абсолютное число узловых категорий, средняя длина цепи, индекс рефлексивности, а также индекс негативности (см. табл. 1). Полученные результаты свидетельствуют, что в ответах респондентов основной группы преобладает количество узловых категорий, отражающих различные смыслы, а средняя длина цепи достоверно больше. Однако содержательный анализ позволяет заметить, что, несмотря на количественное разнообразие, выход на новые смысловые образования часто не связан в смысловую целостность, ограничен, узок, типичен по смысловому содержанию, дискретен по отношению к определенной системе ценностей. У контрольной группы значимо меньше узловых категорий и меньше длина цепи. При этом отмечается более выраженная связность смысловых образований, соответствие определенной категории ценностей. Эти данные позволяют предположить, что в контрольной группе смысловые образования отражают не широкую, но более целостную систему ценностей. У представителей основной группы более разнообразные смыслы, однако они не образуют целостную систему, по своему ценностному содержанию типичны. Это согласуется с показателями рефлексивности, которые указывают на то, что респонденты основной группы более склонны к чрезмерной интеллектуализации действия, застреванию на стадии планирования и обдумывания, к трудностям в переходе от замысла к воплощению. Негативность как паттерн защитного поведения более выражена у респондентов контрольной группы. Они в большей степени стремятся защитить себя от действий, ситуаций, влекущих за собой негативные переживания. Вероятно, с этой защитной тенденцией связано ограничение в смыслообразовании, отраженном в узловых категориях и в длине цепи у респондентов контрольной группы.

Результаты динамики показателей смысловых образований по итогам психологической коррекции представлены в табл. 2 (1-й и 2-й психодиагностические срезы с интервалом 1 год).

По результатам статистического анализа (Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок) можно говорить о том, что в основной группе достоверно увеличиваются показатели числа узловых категорий, индекса негативности и индекса децентрации. На основании анализа достоверности выявленных изменений можно предположить, что у респондентов основной группы в результате психологической реабилитации происходит некоторое расширение значимых жизненных смыслов, рост самосознания и значимости социальных связей.

Т а б л и ц а 2

**Показатели динамики смысловых образований в основной группе
в процессе психокоррекционных мероприятий**

	1-й срез	2-й срез	Т-критерий	р	Критерий знаков	р
ПК	1,05	1,25	35,50	0,16	1,55	0,12
УК	2,25	2,98	93,00	0,01	2,23	0,03
П	8,75	9,15	230,00	0,52	0,18	0,86
С.д.ц.	21,03	20,45	303,50	0,85	0,00	1,00
ИР	1,55	1,03	180,50	0,19	0,72	0,47
ИН	0,83	1,78	68,00	0,00	2,83	0,00
ИД	2,03	2,73	147,00	0,03	1,59	0,11

Статистический анализ результатов МПС в основной и контрольной группе после психокоррекционных мероприятий представлен в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

**Статистический анализ результатов МПС в основной
и контрольной группах после психокоррекционных мероприятий**

	Осн. гр.	Контр. гр.	Сумма рангов осн. гр.	Сумма рангов контр. гр.	U-критерий	р
ПК	1,25	1,1	1740,00	1500,00	680,00	0,25
УК	2,98	1,28	2136,00	1104,00	284,00	0,00
П	9,15	8,85	1698,50	1541,50	721,50	0,45
ИР	1,03	1,03	1596,50	1643,50	776,50	0,82
ИН	1,78	1,63	1661,00	1579,00	759,00	0,69
ИД	2,73	1,05	2081,00	1159,00	339,00	0,00
С.д.ц.	20,45	14,05	2086,50	1153,50	333,50	0,00

Статистический анализ достоверности различий между основной и контрольной группами после психологической коррекции позволяет выявить следующие тенденции: сохраняются достоверные различия по такому показателю, как абсолютное число узловых категорий, в то же время исчезают различия по показателям индекса рефлексивности, индекса негативности; появляются достоверные различия по индексу децентрации. Эти изменения могут указывать на реализацию одной из важных задач психокоррекционной работы с респондентами основной группы, когда у них увеличивается показатель, свидетельствующий о том, что многие респонденты начинают рассматривать свою жизнь в контексте жизни других людей, во взаимосвязи с ними, снижается показатель рефлексивности (застревания, резонерства), повышается показатель негативности, отражающий в данной ситуации рост самосознания, проявляющийся в потребности выделения и защиты себя.

Наиболее существенные различия между основной и контрольной группами были выявлены при качественном анализе тех предельных смыслов, на которые «выходят» в конце цепочек испытуемые каждой группы.

Условно можно подразделить все категории, выступающие в качестве конечного основания человеческих действий, на пять больших классов:

1. Ценностные («Осмысленность жизни», «Полнота жизни», «Чтобы спокойно умереть», «Память потомков»).
2. Глобально-альтруистические («Помочь другим реализовать их смысл жизни», «Общее благо людей», «Совершенствование человека», «Свобода всех»).
3. Межличностные («Значимость для других», «Взаимопонимание», «Единение с другими», «Превосходство»).
4. Индивидуально значимые («Жизнь», «Личное счастье», «Самореализация», «Достижения», «Познание», «Здоровье»).
5. Развлекательно-гедонистические («Удовольствие», «Спокойствие, душевный комфорт», «Не было скучно», «Отсутствие проблем»).

Структура смыслового дерева может быть описана с помощью предельных категорий и узловых категорий, т.е. категорий, фигурирующих как ответы на два (или более) вопроса «зачем», что в графическом представлении выглядит как разветвление цепи смысловых связей от данной категории вниз на несколько цепочек.

Т а б л и ц а 4

Частота встречаемости смысловых категорий определенных классов, %

Классы категорий	Контрольная группа (констатирующий срез)	Контрольная группа после психокоррекции	Основная группа (констатирующий срез)	Основная группа после психокоррекции
Ценностные	15	15	10	10
Глобально-альтруистические	12,5	12,5	7,5	5
Межличностные	12,5	12,5	10	10
Индивидуальные	40	40	50	55
Гедонистические	20	20	22,5	20

Примечание. % дается от общего числа предельных категорий в данной группе.

По данным нашего анализа, в структуре мировоззрения испытуемых как основной, так и контрольной группы присутствуют все пять классов предельных категорий, определяющих пространство жизненного мира данной группы больных шизофренией. Однако удельный вес каждого из этих классов предельных смыслов различается в разных

группах испытуемых. У респондентов основной группы реже встречаются такие категории предельных смыслов, которые отражают стремление к наполненности и осмысленности жизни, альтруистические глобальные стремления, стремление к реализации социальных потребностей. При этом чаще встречаются индивидуальные, примерно в равном соотношении с ними выступают гедонистические потребности (табл. 4).

Т а б л и ц а 5

**Результаты исследования структуры смыслового дерева
с помощью узловых категорий**

Категории	Контрольная группа (констатирующий срез)	Контрольная группа после психокоррекции	Основная группа (констатирующий срез)	Основная группа после психокоррекции
Ценностные	20	20	20	22,5
Глобально-альтруистические	12,5	12,5	17,5	15
Межличностные	32,5	32,5	25	27,5
Индивидуальные	12,5	12,5	10	20
Гедонистические	22,5	22,5	22,5	20

Примечание. % дается от общего числа узловых категорий в данной группе.

Можно отметить, что в основной группе в узловых категориях явно доминируют глобально-альтруистические ценности, что характерно, по мнению ряда исследователей, именно для больных шизофренией; когда жизненный мир не наполнен смыслами, связанными с конкретными субъектами и деятельностью, то они замещаются глобально-альтруистическими. При этом менее часто отмечаются «межличностные» смыслы.

После реализации психокоррекционных мероприятий было проведено интервью по «Методике предельных смыслов», анализ результатов позволил заметить следующие изменения в структуре смыслового дерева в содержании предельных и узловых категорий (табл. 5). У испытуемых основной группы снизилась частота встречаемости глобально-альтруистических смыслов, снизился процент встречаемости гедонистических смыслов и повысился процент встречаемости таких «конечных» оснований человеческого поведения, как индивидуально-значимые: здоровье, личное счастье, реализация собственных возможностей. В узловых категориях наблюдаются следующие изменения: снизился процент глобально-альтруистических смыслов, несколько снизилась частота встречаемости «гедонистических» и «ценностных»

смыслов и повысился процент встречаемости межличностных смыслов в основной группе.

Выводы:

1. В результате психологической коррекции отмечается динамика в смысловых образованиях: появление новых значимых смыслов и их структурирование, что влияет на рост самосознания, процесс децентрации, свидетельствующей о появлении социальных потребностей респондентов, снижение ригидности.

2. В предельных смысловых образованиях у респондентов основной и контрольной групп доминируют индивидуалистические и гедонистические ценности, в меньшей степени представлены глобально-альтруистические, социальные смыслы, ценностное отношение к жизни.

3. В процессе психологической коррекции у респондентов основной группы отмечается снижение глобально-альтруистических и увеличение индивидуальных предельных смыслов, увеличение процента встречаемости смыслов ценностного отношения к жизни и смыслов межличностного общения.

4. Можно предположить, что разработанный комплекс психологической коррекции, направленный на расширение, структурирование, трансформацию смысловых образований в структуре жизненного мира больных шизофренией, длительно находящихся на принудительном лечении, предотвращает развитие явлений госпитализма и в определенной мере создает условия для формирования психологической готовности к адаптации во внебольничных условиях, тем самым вносит определенный вклад в систему терапевтических мероприятий.

Литература

1. Антонян Ю.М., Гульдан В.В. Криминальная патопсихология. М. : Наука, 1991. 248 с.
2. Асадулаева С.М. Значение психотравмирующей ситуации в генезе общественно опасных действий больных шизофренией // Практика судебно-психиатрической экспертизы. 2005. № 43. С. 64–72.
3. Зинченко Ю.П., Первичко Е.И. Постнеклассическая методология в клинической психологии: научная школа Л.С. Выготского – А.Р. Лурия // Национальный психологический журнал. 2012. № 8. С. 32–45.
4. Леонтьев Д.А. Жизненный мир человека и проблема потребностей // Психологический журнал. 1992. Т. 13, № 2. С. 107–120.
5. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск : Томский государственный университет, 2005. 174 с.
6. Василенко В.А. Ценность и ценностные отношения // Проблема ценности в философии / под ред. А.Г. Харчева. Л. : Наука, 1966. 244 с.
7. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / науч. ред. М.С. Яницкий. Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. 272 с.

8. Галажинский Э.В. Тенденции развития представлений о детерминизме и детерминации в психологии (в контексте проблемы самореализации личности // Сибирский психологический журнал. 2002. № 16–17. С. 104.
9. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. 287 с.
10. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10, № 2. С. 121–132.
11. Мелехов Д.Е. Клинические основы прогноза трудоспособности при шизофрении. М., 1963. 198 с.
12. Коробкова Э.А. Проблемы экспертизы трудоспособности и диагностики пограничных состояний. М., 1939. 256 с.
13. Кабаченко Т.С. Особенности учебной деятельности студентов, больных некоторыми формами шизофрении : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977. 25 с.
14. Халфина А.Б. Влияние внутренней картины болезни на трудоспособность больных, перенесших органическое поражение мозга : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1974. 24 с.
15. Рубинштейн С.Я. Исследование распада навыков у психических больных позднего возраста // Вопросы экспериментальной патопсихологии. М., 1965. С. 182–224.
16. Реньге В.Э. Роль личностного фактора в восстановлении трудовой деятельности больных шизофренией : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1973. 24 с.
17. Болдырева О.И. Об основных параметрах оценки трудовых установок больных шизофренией // Актуальные проблемы психиатрии (клиника, патогенез, лечение, соц. реабилитация). М., 1981. С. 34–37.
18. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–36.
19. Соколова Е.Д. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. 215 с.

КОЧЕТКОВА Елена Петровна, медицинский психолог, Федеральное казенное учреждение «Главное бюро медико-социальной экспертизы по Алтайскому краю» Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации (Барнаул). E-mail: kochetkova00work@mail.ru

БОХАН Татьяна Геннадьевна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психотерапии и психологического консультирования Томского государственного университета (Томск). E-mail: btg960@sibmail.com

УЛЬЯНИЧ Анна Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психотерапии и психологического консультирования Томского государственного университета (Томск). E-mail: FiALe@yandex.ru

THE DYNAMICS OF THE SEMANTIC ENTITIES IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL REHABILITATION IN SCHIZOPHRENIC PATIENTS UNDER COMPULSORY TREATMENT IN THE DEPARTMENT OF SPECIAL TYPE

Kochetkova Elena P., Federal state institution «Main Bureau of medical-social examination of Altai territory» of the Ministry of labor and social protection of the Russian Federation (Barnaul, Russian Federation)

E-mail: kochetkova00work@mail.ru

Bokhan Tatyana G., Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation)

E-mail: btg960@sibmail.com

Uliyanich Anna L., Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation)

E-mail: FiALe@yandex.ru

Keywords: patients with schizophrenia, aggressive behavior, meaningful education, life world, psychological correction, rehabilitation.

Abstract

The multifactorial nature of aggressive behavior of patients with schizophrenia defines the search for solutions to practical issues of psychological prevention of socially dangerous acts, development, rehabilitation and corrective treatment for the mentally ill who have committed socially dangerous acts, for their full involvement in the activity without the risk of antisocial behavior.

Reliance on modern trends in the development of science, reflecting the post-non-classical vector, opens in clinical psychology the study of man, as an open psychological system, possessing the qualities of self-determination, self-organization and self-development. This raises interest in the life world, to semantic entities, defining its space, life aspirations and goals. We assume that in the system of treatment and rehabilitation activities psychological correction, directed to the expansion, structuring, transformation, life expectations, will contribute to a "void filling", and, consequently, the expansion of behavioral capability, improved psychological resources adaptation schizophrenic patients, thereby reducing the risk of aggressive behavior.

The aim of this study was to explore the dynamics of the semantic structure of the worldview in the process of psycho-work in patients with schizophrenia who have committed socially dangerous acts. The method of limiting sense of D.A. Leontiev was used. The study involved men from 21 to 64 years with a diagnosis of schizophrenia. The main group of subjects consisted of patients with a diagnosis of "schizophrenia" are recognized as irresponsible in relation to the Commission of the alleged them of acts and treated in the Department of compulsory treatment hospital. A control group consisted of patients with the same diagnosis (schizophrenia), but these patients have not committed offences in General psychotic ward of the same hospital. With a core group of people under tests psycho classes were conducted in the system of treatment and rehabilitation activities, 2 times per week, during 1 hour, at the average volume from 14 to 16 classes. Among the main forms and methods of work there were the following: a structured interview; autobiographical method; training of conduct; training to plan their actions aimed at the realization of significant meanings; correction of ethical relationships; training of direct self-control through self-observation.

As a result of structural and content analysis individual characteristics of the structure and content of the semantic tree of the respondents were identified. The data obtained in the main and control groups subjected to comparative statistical analysis on the stages of stating slice. The dynamics of change in the content and structure of the worldview in patients with schizophrenia who have committed dangerous public acts, in the process of psychological adjustment. Qualitative analysis of the ultimate meanings that are "out" at the end of the chains subjects in each group defined the main conceptual categories: value, globally altruistic, interpersonal, individually significant, entertainment and hedonistic.

References

1. Antonyan Yu.M., Gul'dan V.V. *Kriminal'naya patopsikhologiya* [Criminal pathopsychology]. Moscow: Nauka Publ., 1991. 248 p.
2. Asadulaeva S.M. Znachenie psikhotravmiruyushchey situatsii v geneze obshchestvenno opasnykh deystviy bol'nykh shizofreniy [The role of a traumatic situation in the genesis of socially dangerous acts of people with schizophrenia]. *Praktika sudebno-psikhiatricheskoy ekspertizy*, 2005, no. 43, pp. 64-72.
3. Zinchenko Yu.P., Pervichko E.I. Postnonclassical methodology in clinical psychology: the Vygotsky–Luria school. *Natsional'nyy psi-khologicheskiy zhurnal – National Psychological Journal*, 2012, no. 8, pp. 32-45. (In Russian).
4. Leont'ev D.A. Zhiznennyy mir cheloveka i problema potrebnostey [The life world of the man and the problem of needs]. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 1992, vol. 13, no. 2, pp. 107-120.

5. Klochko V.E. *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivnyy analiz)* [Self-organization in psychological systems: problems of mental space formation of the person (introduction to transpective analysis)]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 2005. 174 p.
6. Vasilenko V.A. *Tsennost' i tsennostnye otnosheniya* [The value and value relations]. In: Kharchev A.G. (ed.) *Problema tsennosti v filosofii* [The problem of the value in philosophy]. Leningrad: Nauka Publ., 1966. 244 p.
7. Seryy A.V. *Sistema lichnostnykh smyslov: struktura, funktsii, dinamika* [The system of personal meanings: structure, function, dynamics]. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat Publ., 2004. 272 p.
8. Galazhinskiy E.V. *Tendentsii razvitiya predstavleniy o determinizme i determinatsii v psikhologii (v kontekste problemy samorealizatsii lichnosti)* [Trends in the development of ideas about determinism and determination in psychology (in the context of self-realization)]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2002, no. 16–17, pp. 104.
9. Zeygarnik B.V. *Patopsikhologiya* [Pathopsychology]. Moscow: Moscow State University Publ., 1986. 287 p.
10. Zeygarnik B.V., Kholmogorova A.B., Mazur E.S. *Samoregulyatsiya povedeniya v norme i patologii* [Self-regulation of behavior in health and disease]. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 1989, vol. 10, no. 2, pp. 121–132.
11. Melekhov D.E. *Klinicheskie osnovy prognoza trudosposobnosti pri shizofrenii* [Clinical bases of the forecast disability in schizophrenia]. Moscow, 1963. 198 p.
12. Korobkova E.A. *Problemy ekspertizy trudosposobnosti i diagnostiki pogra-nichnykh sostoyaniy* [Problems of diagnosis of disability and border states]. Moscow, 1939. 256 p.
13. Kabachenko T.S. *Osobennosti uchebnoy deyatel'nosti studentov, bol'nykh nekoto-rymi formami shizofrenii*: avtoref. dis. kand. psikh. nauk [Features of learning activities of students with some forms of schizophrenia. Abstract of Psychology Cand. Diss.]. Moscow, 1977. 25 p.
14. Khal'fina A.B. *Vliyaniye vnutrenney kartiny bolezni na trudosposobnost' bol'nykh, perenessikh organicheskoe porazhenie mozga*: avtoref. dis. kand. psikh. nauk [Influence of internal picture of the disease on the ability to work of those who underwent organic brain damage. Abstract of Psychology Cand. Diss.]. Moscow, 1974. 24 p.
15. Rubinshteyn S.Ya. *Issledovanie raspada navykov u psikhicheskikh bol'nykh pozdnego vozrasta* [Investigation of the skills decay with elderly psychiatric patients]. In: Zeygarnik B.W., Rubinshteyn S.Ya. *Voprosy eksperimental'noy patopsikhologii* [Questions of experimental psychopathology]. Moscow: The State Research Institute of Psychiatry Publ., 1965, pp. 182–224.
16. Ren'ge V.E. *Rol' lichnostnogo faktora v vosstanovlenii trudovoy deyatel'nosti bol'nykh shizofreniye*: avtoref. dis. kand. psikh. nauk [The role of the personal factor in the restoration work of schizophrenic patients. Abstract of Psychology Cand. Diss.]. Moscow, 1973. 24 p.
17. Boldyreva O.I. *Ob osnovnykh parametrakh otsenki trudovykh ustanovok bol'nykh shizofreniye* [On the basic parameters of labor estimation with schizophrenic patients]. In: *Aktual'nye problemy psikiatrii (klinika, patogenez, lechenie, sots. reabilitatsiya)* [Topical problems of psychiatry (clinic, pathogenesis, treatment and social rehabilitation)]. Moscow, 1981, pp. 34–37.
18. Zinchenko V.P. *Miry soznaniya i struktura soznaniya* [Worlds of consciousness and structure of consciousness]. *Voprosy psikhologii*, 1991, no. 2, pp. 15–36.
19. Sokolova E.D. *Samosoznanie i samootsenka pri anomal'yakh lichnosti* [Self-awareness and self-esteem with personality abnormalities]. Moscow: Moscow State University Publ., 1989. 215 p.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

ТРАНСКОММУНИКАбельность ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ КОНЦЕПТОВ И КОГНИТИВНО-КОНСТРУКТИВНЫХ РЕШЕНИЙ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ (ВВЕДЕНИЕ В НОЭТИЧЕСКИЙ АНТРОПОПОЭЗИС)

В.И. Кабрин

Томский государственный университет (Томск, Россия)

*Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда
(«Исследование особенностей ценностно-смысловой и когнитивной сферы инновационно-
и предпринимательски ориентированной молодежи» 13-06-00592a).*

Аннотация. Растущий интерес к инновационному предпринимательству обозначил актуальность проблемы ускорения перехода от идей к конструктивным технологическим реализациям и создания эффективных методов психологического сопровождения этой креативной трансформации. Предложена концептуальная гипотеза: осознание как переход ценностно-смысловых концептов в когнитивно-конструктивные решения интенсифицируется в расширяющемся спектре креативных состояний сознания. Предложен поэтико-герменевтический подход к пониманию психологического времени, пространства, информации и энергии как базовых психо-ноэтических порталов осознания. Представлена модель перевода их герменевтических интерпретаций в категориальную схему контент-анализа и релевантность обработки его результатов с помощью математических моделей факторного анализа. Намечена перспектива актуализации креативного потенциала порталов осознания в связи с проблемами психологической поддержки инновационного предпринимательства и венчурных проектов творческой молодежи.

Ключевые слова: ноэтический антропопоэзис; концепт; конструкт; осознание; поэтико-герменевтический подход.

В связи с ростом инновационного предпринимательства и возрастающим интересом к поддержке венчурных проектов все более актуальной становится проблема ускорения перехода от интуитивно-ценных идей к явно конструктивным решениям. Поэтому задачи разработки эффективных методов психологической поддержки этих креативных трансформаций оказываются высоко востребованными.

Для лучшего понимания замысла данной работы, ориентированной на поиск решения указанной проблемы, сразу определимся в двух базовых концептах, задающих специфический когнитивно-смысловой контекст исследования.

Концепт «*ноэтический антропопоэзис*» содержит два древнегреческих корня, характеризующих своеобразие человеческого творчества:

Нозис (от лат. nous) [1] – концепт, имеющий богатую философскую, теологическую и психологическую историю (от Анаксагора, Платона до В.В. Налимова [2]). Для этой работы он важен наиболее ёмкой своей кристаллизацией – как *интуитивный ум*, открытый универсальным гармониям космоса. В отличие от традиционной и современной рациональности, поддерживающей миф homo sapiens, nous оставляет для человека *перспективу* homo noeticus.

*Поэзис*¹ (лат. poiesis) – первичный смысловой зародыш процесса смыслообразования и преобразования человека-в-мире осуществляет свое созидающее начало в реализации нозиса в человеческом универсуме [3]. В отличие от детерминистически ориентированного научного понятия «генезис», концепт «поэзис» включает поиск и понимание творческой ноэтической перспективы эмерджентности и метаморфоз. В этом контексте, например, дело не только в том, что из желудка всегда вырастает дуб, а не ясень. Ноэтическая загадка – как первоначально любой зародыш содержит в себе сложную перспективу эмерджентности, превращающих его в нечто *превосходно иное*?² [4].

Антропопоэзис – концепт, который в определенном смысле альтернативен понятию «антропогенез», поскольку первый ориентирован на ноэтическую перспективу человека [5], в то время как последний – на реконструкцию прошлого. Поэтому особую релевантность здесь обретает сам термин «концепт»³ [6] в качестве предпонятийного креа-

¹ «...Древние греки связывали poiesis с от-кровением и называли этим словом творчество – то, что делает сокрытое и сокровенное откровением истины» [3. С. 67].

² Поэтому до сих пор остается дискуссионной оригинальная концептуальная гипотеза Р. Шелдрейка о морфогенетическом источнике формообразования в живой природе из-за идеи «морфогенетического резонанса» из прошлого [4].

³ В работе В.З. Демьянкова «Термин “концепт” как элемент терминологической культуры» в разделе «Концепт как “зародыш”» он пишет: «...на основе большого корпуса текстов различных жанров была рассмотрена история употребления термина *концепт* в “родном ареале” (в романских языках: в латыни, французском, испанском, итальянском) и в “чужом ареале” (в русском, английском и немецком языках)». Оказалось, что независимо от того, насколько хорошо осознается внутренняя форма в современную нам эпоху, во всех этих разнообразных узусах термин *концепт* сохраняет сему “незавершенность, зачаточность”. В испанском прослеживается «...связь с глаголом *concebir* “зачать, забеременеть (кем-либо), вообразить (что-либо)” ... В современной англоязычной научной литературе... употребляя этот термин стремятся подчеркнуть нестандартность и неокончателность решения вопросов, иногда казавшихся давно решенными... понятия *конструируются*, а концепты существуют сами по себе, и портретировать их – значит только более или менее приблизительно *реконструировать*... Понятия “наивны” в разной степени. Понятия ученых – тоже наивны,

тивного смыслового образования, т.е. как predisпозиция понятия; а термин «конструкт» [7–9] применяется в его более рациональном и психологически операционализированном когнитивном значении. Здесь он рассматривается как один из многих эксплицитных аспектов концепта, адаптированный для установления сходства-различия между разными характеристиками предметов и событий.

Концепт «Транскокоммуникация», описанный мною во многих контекстах [10–12], здесь будет пониматься как встреча, сообщаемость, соучастие разнопорядковых или инаковых нозтических и когнитивных миров самого человека и его социокультурной среды в целом. В отличие от нормативной коммуникации, фатально ориентированной *на согласие* с известными последствиями (конформизм, формализм и т.п.), транскокоммуникация как поэтическое смыслообразование в общении ориентирована на рост и раскрытие творческого потенциала личности. В результате импрессивная и экстенсивная транскокоммуникабельность личности создает многоуровневую смысловую гармонию ее творческого коммуникативного мира [11, 12].

В этом контексте креативность человека выражается прежде всего в том, что он нозтичен, поэтичен и концептуален, т.е. триедино эротичен по своей сути [3, 6]. И поэтому всегда останутся актуальными вопросы: почему добро и что это, почему истина и что это, почему красота, тайна и что это; и почему именно это ценно [13].

Человек, принадлежа материальному миру, однако, постоянно раскрывает эти нозтические ценности через поэтические и конструктивные репрезентации, живя миром и таким образом удваивая его и оппонируя ему; узнавая и открывая в нем идеи-эйдосы, восхищается им. В нем он встречается с тем, что относится к окружению, а также с тем, что относится к его переживаниям. Одно всегда отражает другое, но человек все чаще догадывается об их несовпадениях и автономии.

Видя несовершенство как реалий, так и переживаний, человек стремится реконструировать и то, и другое через объективацию, репрезентацию и технологизацию интуитивно чувствуемых им эйдосов как совершенных форм. Осознание реализации ценностей в репрезентациях (технологиях) может существенно активизировать то, что мы называем творческим потенциалом созидания как предметов, реализующих ценности, так и самих ценностей. *Если предположить, что осознание* [14] – *это портал как переход ценностного в когнитивное, то интенсификация основных порталов связана с актуализацией рас-*

поскольку вряд ли кто-нибудь станет утверждать, что дошли до зародыша, до концепта, до той сущности, в которой понятие неотличимо от концепта. И чем понятие ближе к концепту, тем оно менее наивно».

ширяющегося спектра креативных состояний сознания. Это основная концептуальная гипотеза данной работы.

Человеческие порталы осознания

Известные издревле порталы, синхронизирующие духовную и органичную физическую формы существования человека, до сих пор не получили ясной холистической концептуализации. Поэтому в широком и многообразном спектре измененных состояний сознания, открытие которого – несомненная заслуга трансперсоналогов [15–18], собственно *креативные состояния сознания* недостаточно артикулированы. На первый взгляд, они занимают промежуточное положение между базисным (бодрствующим) сознанием и глубоко измененными его состояниями (при глубоком трансе, гипнозе или сновидении). В первом случае имеется несколько предвзятое уверенное понимание участия своего Я в окружающей и внутренней реальности. Во втором – неизвестная или фантомная реальность захватывает и меняет само чувство Я, поэтому по возвращении к базисному сознанию большинство людей говорит о невыразимости пережитых впечатлений. Креативное состояние сознания *расширено*: возвращается сомнение к прежней реальности, возникает доверие и любопытство к иной неочевидной реальности. При этом сохраняется возможность (не без трудностей) перевода необычных впечатлений в ментальность базового сознания, т.е. у этих двух состояний сохраняется *транскокоммуникабельность* при чувстве *непрерывности* меняющегося Я. Учитывая универсальность транскоммуникативного процесса, креативные состояния сознания в качестве порталов могут быть потенциально транспозиционны или занимать метапозицию в отношении всего спектра состояний сознания, трансформируя при этом и сам базис.

Предлагая конкретную четырехмерную модель порталов осознания, мы исходим из главных универсальных векторов проявленности физического мира и их экзистенциального переживания человеком в качестве универсальных жизненных координат. Речь идет об *Энергии*, *Информации*, *Пространстве* и *Времени*. Для понимания порталов осознания важно увидеть в них сочетание, с одной стороны, материальной очевидности, с другой стороны – психологической таинственности и трансцендентальности. По-видимому, в этой *сопряженной напряженности* прячется загадка, тайна, психофизическая суть портала. Эти метамодальности могут быть универсальными координатами анализа. И мы надеемся, что контент-анализ покажет важную симптоматичность использования конкретной личностью, группой, культурой *качественных* характеристик этих порталов.

Человек спонтанно живет во всех *противоречиях* естественной и культурной жизни, *поэтически* принимая, переживая, т.е. *осваивая* их в концептах – зародышах смыслов [9]. Любой зародыш – это одновременно и встреча, и синергия противоречия «инаковых», т.е. элементарное *транскоммуникативное событие*. Его осознание происходит через концептуализацию. Таким образом, жизнь без противоречий невозможна и большинство из нас их интуитивно переживает. Ассимиляция *противоречия встречи* не только рискованна, опасна, стрессогенна; она также может принести неизъяснимое наслаждение и транс. Не случайно первичная смысловая этимология концепта эротична. Рождение концепта всегда рискованно, ассимилирует противоречия, но и не гарантированно, неожиданно и чревато приятным инсайтом, освещающим осознание.

Так неизбежно развивается у полноценно живущего человека концептуальный, ментальный, ноэтический план бытия, концепты которого являются носителями непреходящих ценностей как освоенных противоречий. Они постепенно открывают человеку универсальные транскоммуникативные координаты жизни, манящие трансцендентностью, как некие «таинственные порталы». До боли просто и естественно десятки тысячелетий человек испытывал стресс и наслаждение, объединяя, осваивая холод и жару, а в результате – сколько родилось конкретных ухищрений – *когнитивно-конструктивных решений*?! Чего стоит одно только укрощение огня, к которому освоение этого «простейшего» жизненного противоречия привело. Сколько с тех пор прошло времени, пока не появились и теперь не наскучившие романтикам от науки конструкты-понятия «температура», «энергия», породившие основные сложнейшие технологии современной цивилизации.

Сегодня для перехода от рожденных в противоречиях креативных ценностно-смысловых концептов к точным эффективным когнитивно-конструктивным решениям такого запаса времени уже нет. Я не случайно сослался на время и назову теперь в *неслучайной* последовательности универсальные базовые порталы холодинамичной и трансцендентной жизни человека и универсума в ноэтическом поэзисе. Это Время – Пространство – Информация – Энергия. Известно, что каждый из порталов многомерен по-своему, но все порталы взаимнохолархичны [16]. *Сумеет ли человек совершить в них великий переход в качественно новую форму жизни, ускоряя трансформацию базовых креативных ценностно-смысловых концептов в когнитивно-конструктивные решения? Вопрос открыт, тем и интересен. Это глобальная проблема эмерджентности homo sapiens в homo poeticus: определение возможности ее анализа – цель данной работы.*

Прежде всего, стоит учесть, что существует психологический барьер гармонизации взаимной транскоммуникабельности концептосфе-

ры [19] и техносферы, в которых многие люди существуют одновременно, как в параллельных мирах, а «сталкеров» очень немного, и их нелегко распознать. Есть практико-ориентированное предположение, что взаимная транскомуникабельность концептуальной и когнитивно-конструктивной сфер личности интенсивнее у представителей креативного инновационного предпринимательства. Имеется также теоретическая гипотеза о том, что специальные группы интенсивного имажинативного и трансперсонального опыта, развивающие креативное осознание и рефлексию трансперсональных медитативных путешествий по названным порталам, повышают взаимную транскомуникабельность ценностно-смысловых и конструктивно-когнитивных миров личности.

Для экспериментальной проверки этой гипотезы необходим контент-анализ обоих миров личности по каждому portalу, что требует конкретизации их метамодальных характеристик, адаптированных для их восприятия и осознания. Это – задача-минимум, и она будет решена с помощью психосемантических методов [20], в частности, с помощью метода психосемантического графа, выявляющего сопряженность ценностно-смысловых и когнитивно-конструктивных характеристик любого ценного события или предмета [9]. Здесь же я хочу подробнее наметить задачу-максимум.

Дело в том, что человек по космическому предназначению уже является «сталкером», или «проявителем» тонких нозтических эйдосов-гармоний универсума с *иными* степенями свободы в более скованных (с меньшими степенями свободы) их материальными воплощениями. Он изначально обладает даром души интуитивно чувствовать *специфику психологического* времени, пространства, информации и энергии и слабое соответствие их более грубым физическим аналогам. Развитие осознания этой специфики сохраняет концептосферу человека более свободной, сильной и креативной в отношении конструктивной техносферы. При этом он с помощью дизайна способен больше передать техносфере высшую эстетику души, родственную ноззису.

Чтобы понять этот процесс, нам придется сформулировать специальную схему анализа любого дискурса человека. Я обозначаю ее как *поэтическая герменевтика* в полном соответствии с древнегреческим концептом *поэзис*. Т.В. Сурина в своей симптоматичной статье «Поэзис как архетип культуры» дает в этом контексте несколько важных конкретизаций. Она акцентирует в поэзисе *«означающее творение»* – не как онтологическое изготовление, а как смыслообразующее полагание первоначального порядка в экзистенциальном хаосе бытия, как космизирующий прорыв в однородной неподатливости бесконечного. В таком понимании *poïesis* оказывается моделью, первичной ар-

хаической структурой созидания культуры, началом ее хроно- и топологии. Эта первичная структура становится основанием человеческого пространства и времени... событие как свершение, как проблеск (*da-sein, er-eignis*) не превышает событийности как случайности. *Оно пре-возмогает ее.*

Сбываемость бытия – это именно свершение... Предоставляя возможность общения разнящихся между собой миров, *poiesis*-творение знаменует собой меру соответствия природно-стихийного культурно-духовному. В *poiesis* культура физически воплощает духовно уже существующее (вечное) и духовно еще не сущее, но имеющее интенцию к существованию, стремящееся существовать – материализацию духовного и одухотворение стихийного, природного... Поэтому творчество, прилагаемое человеком к природе, не кроит и заново сшивает ее в грубом техническом преобразовании, но есть путь раскрытия сокровенного в ней...» [3. С. 69].

Поэтическая герменевтика, следовательно, ориентирована на поиск в концептах, метафорах и аналогиях дискурса *универсалий* изначальных и влекущих гармоний универсума. Она наводит мосты между вечным (ценностно-концептуальным) и актуальным (когнитивно-конструктивным), рассчитывая найти в переходе к технологическим решениям не механическое искусственное изобретение, а созидающее откровение, синхронистичное ценностно-смысловой природе универсума человека. В начале мы представим концептуально-поэтические осмысления таких переходов.

Портал психологического времени

Имеется много специальных психологических работ о восприятии и переживании *несовпадений* психического, биологического и физического времени. Сразу оставим вопрос о физическом фантоме времени как условной границе между тем, чего уже нет, и тем, чего еще нет. Важно, что физики обеспечили математически идеально точные модели и конструкции течения времени. Ноэтически и психологически время очень онтологично, нелинейно, многомерно [21] и, соответственно, транскомуникабельно в витальном смысле. Представьте, что творится с организмом человека, если психологически ему катастрофически не хватает времени или, наоборот, время невозможно «убить». Чувство фатальности времени лишь усиливает, даже абсолютизирует его смысложизненную ценность. Не случайно всевозможные календары всегда обретали сакральное значение. Для решения нашей проблемы, конечно, интересны промежутки исторического времени между переживаниями разных качеств психологического времени как такового.

го и изобретением первых его меток и особенно календарей, в которых мы живем и сегодня. Но это задача специального исследования. В качестве примера гармоничной, экологичной трансформации ценностно-смысловых концептов времени в его когнитивно-конструктивные модели возьмем общепринятое применение циферблата для понимания, а не считывания суточного времени. При замене его на электронное цифровое табло теряется что-то неуловимо важное, архетипическое, поэтому циферблат по-прежнему остается в сознании. Чтобы понять мистику этой простой вещи, вернемся к древнейшей идее Пифагора, связывавшей гармонию времени с космической музыкой сфер. Наткнувшись в студенческие годы на свежую работу по психологии и философии музыки немецкого исследователя, я, кажется, на всю жизнь запомнил итог тщательного структурного ее анализа: в конечном итоге музыка – это идеально структурированное время. В перспективе *осевого времени* [22] можно предполагать и большее: *само время в лучших его проявлениях – это идеальная музыка*. Тонкая эстетическая энергетика любого переживаемого временного цикла имеет универсальную гармоническую структуру музыкальной октавы (лада): начало и конец в *тонике*; напряжение переходов в *субдоминантах*; влечение к завершению в *доминантах*; и, наконец, разрешение – в *новых тониках*. Я говорю об этих музыкальных моментах временного цикла во множественном числе, так как время, как и музыка, склонно многократно скручиваться-раскручиваться в спираль с аналогичными гармоническими ладовыми напряжениями в хололархии прозрачно-голографичных октав. Они по определению транспозиционны, следовательно, транскоммуникабельны для мелодий и ритмов жизни: из такта в такт, из минуты в минуту, из дня в день, из года в год и т.п. Не случайно Л. Бенуас в разделе «Первенство ритма» книги «Знаки, символы и мифы» пишет: «...ритмы, образующие все ценные связи природы от мельчайших глубинных частиц до самых удаленных вовне границ, настраивали человека в соответствии с этой космической гармонией, чтобы он научился ощущать и понимать ее. Человеческие поступки могли теперь избежать спонтанности, продлевая *собственную естественную непосредственную ценность* и ее последствия во всех направлениях пространства и времени» [23. С. 29]. Фактически здесь Л. Бенуас раскрывает ноодинамический масштаб ритма.

Но при чем здесь мистика циферблата? Посмотрим на его главный архетип: *вертикаль* (12 – 6) и *горизонталь* (9 – 3) – это пространственно удвоенная музыкальная тоника. Диагональные координаты (8 – 2 и 10 – 4) – это «переходы» *субдоминанты*; также выделяем диагональные *доминантные поля* круга (7 – 1 и 11 – 5).

В живом языке удивительно нюансирована эта циклическая ноодинамика: полночь – после полуночи – ночь – предраcсвет – заря – рассвет – утро – позднее утро – начало дня – предполуденное время – полдень. Заметьте: здесь описана лишь половина суток, т.е. две октавы времени. Представим такие же качественные две октавы остального суточного цикла, который в целом реально содержит четыре музыкальных октавы. Каждая из них содержит музыкальный цикл: тоника – субдоминанта – доминанта – новая тоника. Важно, что поток времени всегда гармонически напряжен этими четырьмя музыкальными фазами типичной октавы.

Кто не почувствует также и в недельном цикле *октаву*, где семь дней-ступеней разрешаются в новую тонику новой недели? Современный трудовой уклад в большинстве стран заменил октаву пентатоникой с пролонгированным уикендом. Более авангардистски настроенные менеджеры, «коворкеры», «фрилансеры» на удаленном доступе увидели в рабочем ритме вариабельный джазовый квадрат и более вольные, но по-своему гармоничные схемы. Поэтому и у тех, и у других будет реальная мотивирующая и творчески актуализированная ритмизация вышерассмотренных гармонических напряжений.

Интересно было бы понаблюдать изменения переживания годовичного цикла времени, если бы он был так же архетипически представлен, не линейно или матрично, а как циклический гештальт. Конечно, свободные художники могут пускаться в свободное плавание по типу современных авангардистов, про которых джазист Л. Армстронг говорил, что он уже не чувствует в их мотивационно-ритмической динамике ни квадрата, ни октавы. Однако я склонен предполагать, что гармоническая синхронизация ритмов жизни происходит не только у обычных людей, но и у таких инаковых, однако уже на трансперсональном уровне. Это позволяет нам, таким разным, так или иначе, но все же понимать друг друга. Видим, что круг (спираль) не просто остается самым совершенным архетипическим гештальтом, но именно гештальтом понимания и взаимопонимания времени.

Такая простая вещь, как циферблат, показывает нам наиболее релевантную репрезентацию ценностно-смыслового концепта времени в когнитивно-конструктивной модели. Воспользуемся историческим жизненным фактом из воспоминания офицера. Увидев внезапно летящий прямо на него снаряд, он почувствовал, как время вдруг остановилось, и он, как бы естественно, смог уклониться не только от снаряда, но и осколков. Это психологическое ускорение времени воспроизведено Л. Толстым в «Войне и мире» в ситуации смертельного ранения князя Болконского. Намного чаще мы можем наблюдать эту динамику психологического времени при стресс-трансформациях, если обратим

на это специальное внимание. Более того, у нас есть возможность научиться управлять психодинамикой времени. В фантазмагориях Б. Акунина это звучало афористично: обычное течение времени «то так, то так» или, будучи необычно ускоренным, – «токотак, токотак» – кардинально преобразует мир человека. По сути это – «машина времени» в сознании человека, учащегося управлять психологическим временем.

Здесь мы проиллюстрировали главный принцип ноопозиса – со-зидать гармонию ценностно-смыслового и конструктивного понимания реальности. Это своеобразный тайм-менеджмент более высокого уровня, чем известные органайзеры. Он в более глубинном ноэтическом плане дает почувствовать себя современником эпохи во всех ее вариациях.

Портал психологического пространства

Физически близкие соседи по лестничной площадке психологически могут быть бесконечно далекими. Гениальность К. Левина, в частности, в том, что он отважился описать эту автономию именно психологического пространства-времени, назвав это психодинамическим полем. Что-то близкое в поэтическом концепте «хронотоп» разрабатывал М.М. Бахтин. Непосредственно в духе *экспириентальной*⁴ феноменологической психологии мы несколько лет исследуем микро-, макро- мегамасштабы психоноэтического пространства. Каждый раз мы с молодыми людьми в эйдетико-ноэтических медитативных путешествиях удивляемся поразительно легким переходам в квантовые, клеточные, органические, планетарные, галактические миры и за пределы Вселенной. Главное здесь – обеспечить специальные условия попадания личности в трансцендентальную медитацию с помощью релаксационного музыкального транса. Возникающие впечатления похожи на непосредственные открытия, инсайты виртуальных, параллельных, многомерных холархических миров, сродни их математическим моделям.

Это не так уж удивительно, если понимать, что и психологи, и математики занимаются «идеальными объектами». В простых, даже бытовых психогимнастике мы не только можем сознательно учиться ускорять и замедлять время. Мы с участниками ноэтического практикума также пытаемся через осознание направленно менять масштаб своего психологического пространства в любой актуальной ситуации «здесь и сейчас». Например, студент хорошо осознает физическую локализацию своего тела в аудитории, в то время как его душа может

⁴ *Экспириентальный*, от англ. «experience» – опыт, переживание – метод познания личности, основанный на феноменологическом исследовании. Отличается от *экспериментального*, основанного на позитивистской методологии естественных наук.

уноситься куда хочет и даже куда ее заносит без осознания. Но если попросить участника в данный момент организовать свое душевное пространство так, чтобы уровень его собственного достоинства не только не уменьшался, но и возрастал, – он с удивлением обнаружит, как вокруг его Я раскрываются координаты психологического пространства, выражающие значительность его личности. При этом физические границы аудитории теряют избыточный смысл. Такая психогимнастика может легко порождать *проекты дизайнов* различных мест и ситуаций пребывания человека. Этим мы создаем условия ускоренного перехода творческой личности от интуитивных концептов к когнитивно-конструктивным решениям.

Портал психологической информации

Основатели теории информации N. Wiener и K. Shannon сделали очень ясное и знаменательное предупреждение: физическая информация не имеет отношения к смыслу (это прерогатива сознания), она только отсылает к негэнтропийным изоморфным процессам, которые универсальны для неорганической и органической природы. Правда, гуманитарии, применяя информационный подход к социокультурным процессам, смогли запутать эту проблему. Психологи были в непростом положении. Все же сейчас в основных классических и современных психологических школах проясняется, что главные познавательные векторы или инстанции души информационны по своей природе и сохраняют универсальную гипотезу о голографическом (теперь и фрактальном) устройстве универсума. При этом подчеркивается смысловая ориентация и *неисчерпаемость* чувственно-сенсорного и образно-перцептивного интеллектуально-ментального сознательного и эйдетико-ноэтического опыта (от гештальт-психологии до психологии трансперсональных ноэтических состояний сознания).

Экспириентальные качественные изменения потоков эйдосов-образов в упомянутых ноэтических практиках относительно любого предмета, события, ситуации говорят о достаточно легком открытии все новых и новых степеней свободы в преобразовании психологической информации в направлении ее большей гармонизации и аутентичности. Перспективным представляется ознакомление инновационно-ориентированных предпринимателей с различными моделями *спектра состояний сознания*, разрабатываемыми в современной трансперсональной психологии. Даже освоение наиболее древней модели семи чакр в качестве порталов, описывающей семь состояний сознания – от «сознания выживания» до космического сознания высших ценностей – позволяет человеку делать свободный выбор и настраи-

ваться на тип осмысления реальности, необходимый для конструктивного решения актуальной задачи. Это также может существенно ускорять процесс трансформации интуитивных ценностно-смысловых концептов в когнитивно-конструктивные решения, сохраняя их релевантную информативную транскоммуникабельность.

Портал психической энергии

Выше я рассмотрел проблему нэотических порталов на примере исторической длительности перевода интуитивных концептуализаций энергии в ее системные научные конструкты. Говоря сейчас о нэотических порталах как «ускорителях» трансформации концептов в конструкты, возвращаемся к собственно психической энергии как наиболее переживаемому такому ускорителю. Первые классические эксперименты в науке связаны с *идеомоторным актом* (перевод энергии эйдоса в микромоторику рук). Дальнейшая разработка психоэнергетики связана с популяризацией метода аутогенной тренировки У. Шульца (первые западные адаптации древневосточных духовных практик), получившего сейчас множество модификаций. Классические опыты с внушенными ожогами Р. Шертока [24] показывают, что психоэнергетический импульс эйдоса может трансформироваться и транспонироваться в телесный коррелят физиологического энергетического генератора в любой точке организма с серьезными как негативными, так и позитивными последствиями.

Это подтверждает силу и значение вертикального транскоммуникативного нэотического вектора как такового. Кроме того, это вызывает и множество предположений об интер- и трансперсональных влияниях психоэнергетических ментальных полей (эгрегоров) единомышленников, единоверцев, этносов [25, 26]. Важно, что психоэнергетическая фокусировка связана с управлением остротой концентрации внимания [27] как «психологического лазера». Например, когда человек неожиданно ловит на себе пристальный взгляд. С этим связано много негативных и позитивных поверий. Наши опыты с нэотической психоэнергетикой показывают, что раскрытие психоэнергетических каналов в теле в контексте группового нэотического практикума ощутимо помогают и в работе с другими нэотическими порталами. В психоэнергетическом портале возникает фокусировка «точек сборки» психологического времени, психологического пространства и психологической информации в единое психоэнергетическое поле. Оно содержит потенциальный спектр всех разноуровневых психоэнергетических креативных состояний сознания. Это говорит о том, что все порталы образуют общий холярхический нэотический универсум человека и группы, поз-

воляющий им поддерживать высокий тонус креативности и концептуально-конструктивной гармоничности.

Творческая личность в ноэтическом свете

Завершая краткий очерк основных порталов осознания творческой личности в свете ноэтического антропопоззиса, необходимо очертить положение в этом процессе самой творческой личности. Проблема творческой личности в близких контекстах я посвятил две монографии [10, 11]. Здесь отмечу несколько важных акцентов.

Порталы ноэтического универсума – это лучи единого высшего источника света, которые становятся порталами осознания именно посредством творческой личности, в которой они также сходятся в едином персональном ноэтическом центре. Имея дело с творчески ориентированной личностью, мы предполагаем, что в ней акцентированы как минимум: *чувство дара*, рождающее особый *тип ответственности*; *сознающаяся совесть* и, следовательно, *чувство предназначенности*; *отвага быть* в новых открывающихся возможностях жизни. Все это актуализирует крепнущее уникальное чувство Я как личностный центр, отзывчивый и ответственный ноэтическому универсуму, объединяющий порталы осознания в достойный потенциал личности и интегрирующий потенциальность времени, пространства, информации и энергии в их комплиментарности. Таким образом, спектр состояний и потенциалов Я синтонен качеству порталов осознания. Однако в этом предстоит более конкретно и практически разбираться в будущем.

Перспективы исследования

Переходя от поэтико-герменевтической схемы базовых трансцендентных порталов человека к стратегической перспективе исследования, необходимо сделать несколько обобщений.

Поставив теоретико-практическую проблему раскрытия возможностей ноэтических порталов как ускорителей поэтической эмердженции от *homo sapiens* к *homo noeticus*, мы фактически трансформируем и, возможно, проясняем давнюю теоретическую проблему эволюционной теории о недостающем звене при переходе от обезьяны к человеку. Воистину трудно осознать это недостающее звено как самих себя и тем более поверить, что ноопоззис открывает реальную перспективу эмердженции к человеку в полном смысле – *homo noeticus*.

При задаче конкретизации метамодальных качеств базовых порталов по многим соображениям я выбираю *дизимензиональный* подход в

духе димензиональной онтологии В. Франкла [28]. В этом контексте каждое измерение как относительно автономная артикулированная возможность переживается человеком в качестве экзистенциально-трансцендентальной степени свободы его становления или трансформации. В то же время каждое измерение в качестве портала может быть представлено как многоуровневый континуум-вектор *степеней* проявленности ценностно-смыслового в когнитивно-конструктивном, концептосфере в техносфере, ноэтического в технологическом в ментальных мирах конкретных людей. Этот подход позволяет избежать упрощенных экзотических дихотомий душевных возможностей человека: психологических – парапсихологических; сенсорных – экстра-сенсорных; ординарных – экстраординарных; нормальных – паранормальных и т.п. [17, 18].

Гипотетически допустим, что историческая тенденция видеть и чувствовать прежде всего *трехмерность* каждого из четырех порталов неслучайна, как неслучайна и сакральность, и мистичность выделенных таким образом базовых чисел: *квадратичности креста*, тройственности бытия и в целом холархическая двенадцатимерность универсума. В результате мы переводим общие характеристики порталов в их конкретные признаки для схемы контент-анализа.

Психологическая энергия: 1) притяжение (аттракция); 2) связывание (симпатия); 3) иррадиация (аффилиация).

Психологическая информация: 1) сложность, состав системы; 2) аутентичность, качественная специфичность системы; 3) принадлежность, соучастие, сопричастность метасистеме.

Психологическое пространство: 1) высота; 2) широта; 3) глубина – в психологическом метафорическом смысле.

Психологическое время – будущее, настоящее и прошлое или перспектива, актуальность, ретроспектива в психологическом смысле.

Следует отметить, что в картине описания полноты жизни человека контент-анализ достаточно релевантен. Так, ценностно-смысловые концепты – это источник, форма, сосуд, *контейнер*, т.е. архетипическая метаформа, предрасположенная вмещать разнообразие содержаний. Когнитивно-конструктивные решения – это в разной степени вероятные наполнения, исполнения – т.е. *контенты контейнера*, или возможные заменяемые описания. В контент-анализе предполагаются множественные конструктивные наполнения ценностно-смысловых концептов. Концепты как архетипические формы – по сути *факторы* в общем и строго математическом смысле как прозрачные смысловые оболочки (определители) некоторых объемов эксплицитных описаний. Это доказывает релевантность совмещения результатов контент-анализа с математическими моделями факторных решений.

Таким образом, мы получаем как теоретическую, так и операциональную схему исследования и анализа простых и сложных концептуально-конструктивных трансформаций в ментальных мирах конкретных личностей и конкретных культур. Предлагаемая модель будет апробирована нами в кросс-культурных исследованиях творческой молодежи. Одновременно на этой основе формируются поэтико-герменевтические *экспириентальные практики*, повышающие креативный потенциал их участников в групповой атмосфере возрастающего *доверия*. В этом нуждаются, в частности, венчурные проекты, как в России, так и мире.

Литература

1. Кабрин В.И. Психологический универсум человека нозтического // Психологический универсум образования человека нозтического. Томск : Изд-во ТомГУ, 1999. С. 47–59.
2. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М. : Академический проект: Парадигма, 2011. 399 с.
3. Сурина Т.В. Поэзис как архетип культуры // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 316. С. 67–70.
4. Шелдрейк Р. Новая наука о жизни. М. : РИПОЛ классик, 2005. 352 с.
5. Chardin T. Le Phénomène Humain. Paris : Les Editions du Seuil, 1955. 348 p.
6. Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // Язык как материя смысла : сб. статей в честь академика Н.Ю. Шведовой. М. : Азбуковник, 2007. С. 606–622.
7. Kelly G.A. The Psychology of Personal Construct. N.Y. : Norton and Company, 1955 (Republished by Rutledge, London-New York, 1991). 190 p.
8. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М. : Прогресс, 1977. 413 с.
9. Кабрин В.И. Специфика синергии ценностных и когнитивных процессов в концептуальном развитии творческой личности // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 379. С. 175–180.
10. Кабрин В.И. Транскоммуникация и личностное развитие. Томск : Изд-во ТомГУ, 1992. 256 с.
11. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М. : Смысл, 2005. 248 с.
12. Кабрин В.И. Концепция творческой коммуникации (из опыта психологических практик) // Сибирский психологический журнал. 2011. № 40. С. 152–164.
13. Кабрин В.И. Транскоммуникативные основания анализа ценностного мира человека // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / под ред. В.В. Знакова, Г.В. Залевского. М. : Институт психологии РАН, 2008. С. 186–215.
14. Кабрин В.И. Антропоцентрическая или нозтическая эмерджентия сознания 3.0 // Сибирский психологический журнал. 2013. № 50. С. 17–37.
15. Гроф Ст. За пределами мозга. М. : Изд-во Трансперсонального института, 2005. 504 с.
16. Wilber K. Integral psychology: consciousness, spirit, psychology, therapy. Boston ; London : Shambhala, 2000. 386 p.

17. Мерфи М. Будущее тела. Исследование дальнейшей эволюции человека. М. : РИ-ПОЛ классик, 2010. 912 с.
18. Тарт Ч. Конец материализма. Начало духовного пробуждения. М. : Постум, 2013. 432 с.
19. Лихачев Д.С. Очерки по философии художественного творчества. СПб. : Рус.-Балт. информац. Центр БЛИЦ, 1996. 159 с.
20. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М. : ЭКСМО, 2010. 480 с.
21. Франц М.-Л. Прорицание и синхрония. СПб. : Азбука – Классика, 2009. 224 с.
22. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М. : Республика, 1994. 527 с.
23. Бенуас Л. Знаки, символы и мифы. М. : Астрель: АСТ, 2006. 158 с.
24. Шерток Л. Непознанное в психике человека. М. : Прогресс, 1982. 312 с.
25. Юнг К.Г. Синхронистичность. М. : РЕФЛ-БУК, Ваклер, 1997. 314 с.
26. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. М. : Эксмо, 2008. 736 с.
27. Тарт Ч. Практика внимательности в повседневной жизни. М. : Изд-во трансперсонального института, 1996. 240 с.
28. Francl V. Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy. Plovdiv : Hermes, 2013. 346 p.

КАБРИН Валерий Иванович, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности, научный руководитель Лаборатории психологических практик факультета психологии Томского государственного университета.
E-mail: kabrin@list.ru

TRANSCOMMUNICATE OF VALUABLE-SEMANTIC CONCEPTS AND COGNITIVE-CONSTRUCTIVE DECISIONS OF THE CREATIVE PERSONALITY (INTRODUCTION IN NOETIC ANTHROPOPOIESIS)

Kabrin Valery. I., Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).
E-mail: kabrin@list.ru

Keywords: noetic anthropopoiesis; concept; construct; understanding; poiesis-hermeneutic approach.

Abstract

Due to growth of innovative business and the increasing interest in support of venture projects a problem of understanding of in what way it is possible to accelerate transition from intuitive-valuable ideas to obviously constructive decisions is becoming more and more important. Therefore problems of development of effective methods of psychological support for these creative transformations are highly demanded.

There are two complementary processes between valuable-semantic concepts (intuitive ideas) and their cognitive-constructive realization and they can be designated as synergy and emergency. The first assumes natural ease of transition from one to another; the second one assumes difficulty and originality of a quantum leap. In both cases transition is followed by diverse processes of understanding of possible transformations. Creative states of consciousness as their special version in the general range of state of consciousness are the optimum soil for an equilibration of a synergy and an emergency as ways of transition.

The conceptual hypothesis is offered. Awareness as transition of valuable-semantic concepts to cognitive-constructive decisions is intensified in the extending range of creative state of consciousness. For the best understanding of subtleties of this transition from valuable-semantic concepts to cognitive-constructive decisions we most fully use the polysemantics of words *concept*, *construct*, *poiesis*, *noesis*. On this basis we suggest to use poie-

sis-hermeneutic approach to awareness of specifics of psychological time, space, information and energy as basic psycho-noetic portals of awareness. For correlation of intuitive-conceptual and cognitive-constructive processes of awareness which both in ordinary, and in scientific mentality are often presented by the simplified extraordinariness dichotomies (opening, thoughts, ideas) and pseudo-evidence (technological decisions, technical embodiments), dimensional approach is offered. It opens a continuum of a set of degrees of counter reflexivity of intuitive and conceptual and cognitive-constructive processes in each portal. On the basis of this four-dimensionality of conceptually cognitive universum is specified. As each portal is in its own way three-dimensional (interaction of the past, present and future in psychological time, heights, latitudes and depths in psychological space), so far the general universum of system of emergency in them is twelve-dimensional. It makes the differentiated basis for the categorial scheme of the content-analysis.

The model of transfer their hermeneutical interpretation in categorial scheme of content analysis and related processing of the results with the help of mathematical models of factor analysis is offered. Prospects for the application of psychonoetic practices of actualization of creative potential portals of awareness in connection with problems of psychological support innovative entrepreneurship and venture capital projects of creative youth are described.

References

1. Kabrin V.I. *Psikhologicheskoy universum cheloveka noeticheskogo* [The psychological universe of the noetic human]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 1999, pp. 47-59.
2. Nalimov V.V. *Spontannost' soznaniya. Veroyatnostnaya teoriya smyslov i smyslovaya arkhitektonika lichnosti* [The spontaneity of consciousness. The probabilistic theory of meaning and the meaning architectonics of the personality]. Moscow: Akademicheskoy proekt: Paradigma Publ., 2011. 399 p.
3. Surina T.V. Poezis kak arkhetyip kul'tury [Poezis as an archetype of culture]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2008, no. 316, pp. 67-70.
4. Sheldrake R. *Novaya nauka o zhizni* [A new science of life]. Translated from English by E.M. Egorov. Moscow: RIPOL Klassik Publ., 2005. 352 p.
5. Chardin T. *Le Phénomène Humain*. Paris: Les Editions du Seuil, 1955. 348 p.
6. Dem'yankov V.Z. Termin “kontsept” kak element terminologicheskoy kul'tury [The term “concept” as an element of culture terminology]. In: Lyapon M.V. (ed.) *Yazyk kak materiya smysla* [Language as a matter of meaning]. Moscow: Azbukovnik Publ., 2007, pp. 606-622.
7. Kelly G.A. *The Psychology of Personal Construct*. New York: Norton and Company, 1955 (Republished by Rutledge, London-New York, 1991). 190 p.
8. Bruner J. *Psikhologiya poznaniya. Za predelami neposredstvennoy informatsii* [Cognition. Beyond the immediate information]. Translated from English by K.I. Babitskiy. Moscow: Progress Publ., 1977. 413 p.
9. Kabrin V.I. Specifics of the synergy of axiological and cognitive processes in the conceptual development of the creative personality. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2014, no. 379, pp. 175-180. (In Russian).
10. Kabrin V.I. *Transkommunikatsiya i lichnostnoe razvitiye* [ITC and personal development]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 1992. 256 p.
11. Kabrin V.I. *Kommunikativnyy mir i transkommunikativnyy potentsial zhizni lichnosti: teoriya, metody, issledovaniya* [Communicative world and transcommunication potential of the life of the personality: theory, methods, research]. Moscow: Smysl Publ., 2005. 248 p.

12. Kabrin V.I. The concept of creative communications (from the psychological practices). *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2011, no. 40, pp. 152-164.
13. Kabrin V.I. *Transkommunikativnye osnovaniya analiza tsennostnogo mira chelo-veka* [Transcommunication basis of the analysis of the human's axiology]. In: Znakov V.V., Zalevskiy G.V. (eds.) *Tsennostnye osnovaniya psikhologicheskoy nauki i psikhologiya tsennostey* [Axiological fundamentals of psychology and the psychology of values]. Moscow: Institute of Psychology Publ., 2008, pp. 186-215.
14. Kabrin V.I. Anthropocentric or noetic emergency of consciousness 3.0. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2013, no. 50, pp. 17-37. (In Russian).
15. Grof St. *Za predelami mozga* [Outside of the brain]. Moscow: Transpersonal Institute Publ., 2005. 504 p.
16. Wilber K. *Integral psychology: consciousness, spirit, psychology, therapy*. Boston; London : Shambhala, 2000. 386 p.
17. Murphy M. *Budushchee tela. Issledovanie dal'neyshey evolyutsii cheloveka* [The future of the body. Further study of human evolution]. Translated from English. Moscow: RI-POL klassik Publ., 2010. 912 p.
18. Tart Ch. *Konets materializma. Nachalo dukhovnogo probuzhdeniya* [The end of materialism. How Evidence of the Paranormal is Bringing Science and Spirit Together]. Translated from English by N. Filontseva. Moscow: Postum Publ., 2013. 432 p.
19. Likhachev D.S. *Ocherki po filosofii khudozhestvennogo tvorchestva* [Essays on the philosophy of art]. St. Petersburg: BLITs Publ., 1996. 159 p.
20. Petrenko V.F. *Osnovy psikhosemantiki* [The basics of psychosemantics]. Moscow: EKSMO Publ., 2010. 480 p.
21. Frants M.-L. *Proritsanie i sinkhroniya* [Divination and synchrony]. Translated from German by Z. Krivulina. St. Petersburg: Azbuka – Klassika Publ., 2009. 224 p.
22. Jaspers K. *Smysl i naznachenie istorii* [The meaning and purpose of history]. Translated from German. Moscow: Respublika Publ., 1994. 527 p.
23. Benuas L. *Znaki, simvoly i mify* [Signs, symbols and myths]. Translated from French. Moscow: Astrel': AST Publ., 2006. 158 p.
24. Chertok L. *Nepoznannoe v psikhike cheloveka* [Mystery in the human psyche]. Translated from French. Moscow: Progress Publ., 1982. 312 p.
25. Yung K.G. *Sinkhronistichnost'* [Synchronicity]. Translated from German by O.O. Chistyakov, G.A. Butuzov, S.L. Udovik. Moscow: REFL-BUK, Vakler Publ., 1997. 314 p.
26. Gumilev L.N. *Etnogenez i biosfera zemli* [The ethnogenesis and the Earth's biosphere]. Moscow: Eksmo Publ., 2008. 736 p.
27. Tart Ch. *Praktika vnimatel'nosti v povsednevnoy zhizni* [The practice of mindfulness in everyday life]. Translated from English by M.P. Papush. Moscow: Transpersonal Institute Publ., 1996. 240 p.
28. Francl V. *Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy*. Plovdiv: Hermes, 2013. 346 p.

СВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ РАЗЛИЧНОГО РОДА У СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ

И.А. Конопак, М.Ю. Кузьмин

Иркутский государственный университет (Иркутск, Россия)

Аннотация. Анализируется проблема связи жизнестойкости и принятия решений в ситуации неопределенности. Авторы рассматривают различные виды ситуации неопределенности (представленные в теориях Д. Канемана и А. Тверски, Г. Гигеренцера и теории информационного каскада) и анализируют стратегии принятия решений в этих ситуациях студентами и школьниками. Показано, что и студенты, и школьники подвержены риску иррационального поведения в ситуации неопределенности, причем риск имеет возрастную и гендерную специфику. Кроме того, анализ связи жизнестойкости и принятия решений позволил установить, что испытуемые с неодинаковой выраженностью жизнестойкости склонны к различным эффектам, делающим их поведение в ситуации неопределенности иррациональным. В целом выраженность жизнестойкости и такого ее компонента, как Контроль, препятствуют эффективному поведению в ситуации неопределенности.

Ключевые слова: жизнестойкость; Включенность; Контроль; Принятие риска; информационный каскад; ситуация неопределенности.

Категория жизнестойкости как особого качества личности активно изучается в современной зарубежной и отечественной психологии (S. Kobasa, S. Maddi, D. Koshaba, Д.А. Леонтьев, Т.В. Наливайко, М.В. Логинова, Е.Ю. Мандрикова, Е.И. Рассказова, С.А. Богомаз, Н.М. Волобуева, В.Р. Петросянц, Е.В. Шварева, Р.И. Сцетишин, Ю. Кузьмин и др.). По мнению автора данного понятия, С. Мадди, жизнестойкость формирует у людей мотивацию, которая необходима, чтобы заниматься экзистенциально эффективными способами совладания, заботиться о своем здоровье и включаться в поддерживающее социальное взаимодействие [1. С. 4]. По С. Мадди, жизнестойкость включает три аттитюда – вовлеченность (включенность), контроль и вызов (принятие риска). По описанию С. Мадди, аттитюд вовлеченности позволяет личности активно устанавливать новые для себя связи и отношения. Аттитюд контроля означает принятие субъектом ответственности за свое текущее положение. Наконец, аттитюд вызова или принятия риска представляет собой убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний,

извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности [1. С. 5].

Хотя первоначально понятие жизнестойкости относилось преимущественно к реакции человека на стрессовую для него ситуацию, в настоящее время данная категория рассматривается гораздо шире. По Т.В. Наливайко, жизнестойкость можно назвать интегральной чертой, включающей в себя значимые для личности смыслы и цели, самоотношение как часть самосознания, стилевые характеристики поведения [2. С. 13]. Д.А. Леонтьев активно развивает проблему жизнестойкости в связи с категорией смысла. По его мнению, жизнестойкость способствует совершению человеком выбора одного из двух путей развития – конформистского или индивидуалистского – в результате выбора между будущим (неизвестность) и прошлым (неизменность) [1. С. 8]. Проблему жизнестойкости и личностного выбора активно изучает в своем исследовании Е.Ю. Мандрикова [3. С. 10]. По ее данным, лиц, демонстрирующих активный выбор неизвестности, отличает высокая жизнестойкость и толерантность к неопределенности. В связи с готовностью управлять ситуациями повышенной сложности (в том числе и неопределенными) жизнестойкость изучает М.В. Логинова [4. С. 8]. В исследовании «Психологическая культура как условие развития жизнестойкости студентов» Н.М. Волобуева рассматривает системообразующее психологическое условие развития жизнестойкости в студенческом возрасте [5. С. 3], а В.Р. Петросянц ставит целью изучение психологических характеристик старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде [6. С. 4]. Е.В. Шварева в своей работе «Психологические особенности образа смерти у старших школьников с разным уровнем жизнестойкости» [7. С. 5] ставила целью определить и описать психологические особенности образа смерти у старших школьников с разным уровнем жизнестойкости. С.А. Богомаз изучал особенности картины мира человека с высокой жизнестойкостью [8].

Следует отметить, что описанные выше исследования рассматривают жизнестойкость преимущественно в связи с экзистенциальным выбором, в связи с неопределенностью при выборе смыслов. Однако такой выбор, хотя и является, безусловно, весьма драматичным и принципиальным для дальнейшего развития личности («стратегическим» по своей сути), все-таки встречается гораздо реже, чем выбор между двумя альтернативами в обыденной ситуации (на «тактическом», если так можно выразиться, уровне). Выбор такого рода активно изучается в связи с проблемой принятия решений.

По самому широкому определению, теория принятия решений изучает закономерности выбора людьми путей решения разного рода задач, а также способов поиска наиболее выгодных из возможных решений. Как справедливо указывает Т.В. Корнилова, это междисциплинарная область исследования, где наряду с психологическими концепциями, объясняющими стратегии выбора различных альтернатив, представлены и непсихологические концепции, связывающие выбор с объективными, а не субъективными факторами [9. С. 43].

Кроме того, сами психологические подходы к проблеме принятия решений в зависимости от типа задач – открытых или закрытых (в терминологии Ю. Козелецкого), которые они изучают, можно разделить на теории, рассматривающие мышление в условиях «решения проблем» (если задача «открытая»), и теории, рассматривающие выбор в ситуации неопределенности критериев или отсутствия «правильного» решения.

На наш взгляд, данные задачи различаются уровнем неопределенности – как полного или частичного недостатка информации о текущем или возможном состоянии системы. Если в задачах первого типа как минимум известно, что решение есть и оно одно, то в задачах второго типа решение имеет вероятностный характер, причем сама вероятность того или иного исхода может быть вовсе не известна.

Таким образом, целью нашего исследования будет изучение связи жизнестойкости и принятия решения в ситуации неопределенности. Объектом исследования является жизнестойкость, предметом – связь жизнестойкости и принятия решения в ситуации неопределенности.

По Т.В. Корниловой, существуют различные модели принятия решения, как непсихологические, так и психологические [9. С. 69]. В число наиболее проработанных в рамках психологических моделей входят теории, относящиеся к когнитивному направлению в психологии. Так, в «Теории проспектов» А. Тверски и Д. Канемана принятие решения объясняется с точки зрения психологических механизмов его регуляции (тенденция субъекта к упрощению выбора, придание большей значимости детерминированным исходам, изменение предпочтений при переходе от выигрышей к проигрышам и т.д.) [10. С. 21]. По А. Тверски и Д. Канеману, «проспект» – это некая «ставка» в «игре» с различными по вероятности исходами. Данную терминологию авторы заимствовали из теории игр, однако в отличие от фон Неймана и Моргенштерна показали, что выбор различных альтернатив не обязательно объясняется тенденцией максимизировать свой выигрыш. По А. Тверски и Д. Канеману, с точки зрения максимизации выигрыша, личность ведет себя «иррационально». Авторы выделили несколько эффектов, которые влияют на рациональность при принятии решений. К выде-

ленным А. Тверски и Д. Канеманом эффектам относится, например, известная тенденция людей считать себя «исключительными», описываемая как Иллюзия контроля. Люди склонны полагать, что они в большей мере контролируют ситуацию и могут управлять ею, даже если на самом деле она не управляема. Другой широко известный эффект – эффект ореола, заключающийся в том, что людям и событиям с позитивным ореолом приписываются другие позитивные качества и наоборот [10. С. 68].

Кроме того, в рамках своей концепции А. Тверски и Д. Канеман обращались к проблеме эвристики при принятии решения. Человек в этих исследованиях представляется неким «интуитивным статистиком», который принимает решения на основе своих умозаключений, базирующихся на индивидуальном опыте. Например, в соответствии с одним из эффектов, субъективная репрезентативность влияет на уверенность, увеличивающуюся по мере детализации сценариев того, что подразумевается в альтернативах. Снабженные деталями описания кажутся существенно более вероятными сценариями событий, чем их обобщенные (не детализированные) представления.

К такого рода эффектам относится и Эффект оформления. Он заключается в том, что люди по-разному будут реагировать на потери и приобретения в зависимости от того, раньше или позже они наступают. Например, люди скорее предпочтут однозначные приобретения и вероятные потери, нежели, наоборот, вероятные приобретения и однозначные потери. Также к ним относится Эффект определенности, заключающийся в том, что люди переоценивают однозначные исходы по сравнению с высоко вероятными. Приобретение «наверняка» предпочитается рискованному (вероятностному) «проспекту» с тем же выигрышем в величине. Напротив, при выборе между потерей «наверняка» и лотереей с возможностью избежать такой же потери люди отдают предпочтение вероятностному исходу [10. С. 156].

С Д. Канеманом и А. Тверски активно дискутировал автор экологического подхода Г. Гигеренцер [9. С. 147]. По его мнению, в ходе эволюции человек не сталкивался с представлением информации в виде вероятностей – это относительно недавнее изобретение. В реальности же человек всегда имел дело только с частотами, а именно с частотой встречаемости того или иного события. Именно поэтому естественная для человека форма представления информации – частотная, а не вероятностная. Поэтому, считал Г. Гигеренцер, испытываемые и демонстрируют иррациональность, сталкиваясь с задачами Д. Канемана и А. Тверски.

Однако ни Д. Канеман и А. Тверски, ни Г. Гигеренцер не предлагали испытуемым задач, лишенных вообще какой-либо информации о

распределении частот. По Т.В. Корниловой, если в первом случае человек сталкивается с *неопределенностью вероятности* наступления исхода, когда известны альтернативы выборов с описанием исходов и возможных их вероятностей, то во втором случае он имеет дело с *неопределенностью уверенности* в наступлении события, когда вероятности исходов неизвестны. Неизвестность касается самой возможности осуществления того или иного события. Риск принять неверное решение в таком случае не столько неисчислимо, сколько некатегоризуемо.

По нашему мнению, именно значение уровня жизнестойкости у личности, столкнувшейся с такого рода задачей, представляет наибольший интерес. Действительно, ведь одной из основных сторон жизнестойкости является принятие человеком на себя ответственности за свою собственную жизнь и свои решения. В случае же с задачами последнего рода уровень ответственности человека за принятое решение минимален: он даже не может примерно предположить вероятность исходов, действует скорее случайным образом либо имея минимальное количество информации.

Методы исследования

Испытуемые. В исследовании приняли участие 229 испытуемых различного пола и возраста. Из них школьников 9–11-го класса 115 (54 юношей и 61 девушка), студентов 114 (54 юношей, 60 девушек). Таким образом, в выборке женщины несколько преобладают над мужчинами. Однако расхождение составляет только 6%.

Для изучения жизнестойкости испытуемым был предложен «Тест жизнестойкости» Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [1]. Для изучения феноменов, описанных Д. Канеманом и А. Тверски, испытуемым были предложены задачи из работы С. Плауса [11].

Для изучения Иллюзии контроля мы использовали следующие задачи.

Задача 1. Представьте, что на факультете проводится лотерея среди студентов, причем каждый обязан принять в ней участие. В назначенный день каждый сдает 10 рублей и получает от старосты билет. Через неделю выясняется, что желающих принять участие в лотерее больше, чем билетов, и староста предлагает выкупить ваш билет. За какую сумму вы будете готовы расстаться с ним?

Задача 2. Представьте, что на факультете проводится лотерея среди студентов, причем каждый обязан принять в ней участие. В назначенный день каждый сдает 10 рублей и получает возможность самостоятельно выбрать для себя лотерейный билет. Через неделю выясняется, что желающих принять участие в лотерее больше, чем биле-

тов, и староста предлагает выкупить ваш билет. За какую сумму вы будете готовы расстаться с ним?

Задача 3. Студентам и школьникам предлагался ряд вопросов об их ближайшем будущем. Два вопроса касались негативных событий, которые с ними могли произойти (алкогольная зависимость, низкие отметки по предметам и т.п.) и два вопроса – о позитивных событиях (покупка своей недвижимости, удачное выступление на смотре и т.п.). Испытуемым необходимо было указать в процентах вероятность наступления данных событий.

Для изучения Эффекта ореола мы использовали *Задачу 4*. Джон завистлив, упрям, склонен к критике, импульсивен, трудолюбив и умен. Насколько он, по-вашему, эмоционален (выбирайте в подобных вопросах *одну* оценку)?

Для проверки теории Г. Гигеренцера о привычности для человека задач с частотным, а не вероятностным представлением информации испытуемым предлагался ряд парных задач, в одной из которых исходды были представлены в виде частот, а в другой – в виде вероятностей. При этом также изучался ряд эффектов.

В *задачах 5 и 6* изучался Эффект субъективной репрезентативности.

Задача 5. Линде 31 год. Она не замужем, открытая и очень красивая. Она училась на философском факультете и, будучи студенткой, была очень озабочена проблемами дискриминации и социального неравенства, а также участвовала в демонстрациях протеста против ядерного вооружения. Отметьте более вероятную, на ваш взгляд, альтернативу:

- Линда – банковская служащая.
- Линда – банковская служащая и феминистка.

Задача 6. Маше 31 год. Она замужем и очень любит своего мужа. Она училась на педагогическом факультете и, будучи студенткой, участвовала в акциях по сбору помощи детдомам и в акциях против абортотв.

Вам дана группа из 100 женщин. Известно, что 50 из них – учителя русского языка, 10 – учителя русского языка, имеющие ребенка. В какой из этих групп скорее окажется Маша?

- Маша – учитель русского.
- Маша – учитель русского и мать.

В *задачах 7–14* изучался Эффект оформления.

Задача 7. Если вы столкнетесь со следующим выбором, что вы предпочтете:

- 100-процентную уверенность в потере 240 рублей.
- 25-процентную вероятность потери 1000 рублей и 75-процентную вероятность того, что не потеряете ничего.

Задача 8. Вы ездите в общественном транспорте. Если вы столкнетесь со следующим выбором, что вы предпочтете:

- каждый день в течение 100 дней платить по 24 рубля за проезд.
- Покупать абонементы. Тогда каждые четыре дня вы будете платить 100 рублей, зато потом кататься по нему, не платя.

Задача 9. Если вы столкнетесь со следующим выбором, что вы предпочтете:

- 100-процентную уверенность в потере 750 рублей.
- 75-процентную вероятность потери 1000 рублей и 25%-ную вероятность того, что не потеряете ничего.

Задача 10. Вы провалились на экзамене и теперь должны ходить на дополнительные занятия 12 дней по два урока. Что вы предпочтете:

- каждый день сидеть 1 час 20 минут – и так 12 дней;
- попробовать прогулять несколько дней. Тогда целых три дня вы будете отдыхать, зато учитель заметит ваше отсутствие, и в оставшиеся 9 дней вы будете сидеть на занятиях на 25 минут больше – 1 час 45 минут.

Задача 11. Если бы вам предоставили такой выбор, то вы бы:

- предпочли гарантированное получение 1 млн рублей;
- рискнули бы: 10% получения 2,5 млн рублей; 89% получения 1 млн долларов и 1-процентная вероятность не получить ничего.

Задача 12. Вы – крупный и успешный менеджер, обсуждающий с компанией свою будущую зарплату в рамках 8-летнего контракта. Какой план вознаграждения вы предпочтете:

- гарантированно получать каждый месяц из 100 по контракту по 100 000 руб.;
- работать на результат: тогда 10 месяцев из 100 вы будете получать бонусно 250 000 рублей, 89 месяцев – по 100 000 рублей, зато 1 месяц из-за форс-мажора вы ничего не получите.

Задача 13. Если бы вам предоставили такой выбор, то вы бы:

- предпочли 11-процентную вероятность получения 1 млн рублей и 89-процентную вероятность не получить ничего;
- 10-процентную вероятность получения 2,5 руб. долл. и 90-процентную вероятность не получить ничего.

Задача 14. Вы – успешный продавец в торговой компании. Что вы предпочтете?

- вести 100 клиентов, 11 из которых заключат контракт с вашей фирмой по 100 000 рублей, а 89 не заключат ничего;
- вести 100 клиентов, 10 из которых заключат контракт с вашей фирмой по 250 000 рублей, зато 90 не заключат ничего.

Как показала практика, не все задачи, подобранные в пару задачам Д. Канемана и А. Тверски в соответствии с теорией Г. Гигеренце-

ра, оказались удачными. В частности, задача про экзамен вызвала оживление среди школьников. Большинство выборов было сделано в пользу «прогула», что, естественно, иллюстрирует, какие социальные и личностные факторы влияют на принятие решений, однако не позволяет сравнить результаты с теми, которые были получены по задаче А. Тверски и Д. Канемана.

Для изучения стратегии выбора испытуемого в ситуации, когда ему не известны даже вероятности того или иного исхода, мы использовали методику Бикчандани, Хиршлейфер и Уэлш для изучения информационного каскада. Под информационным каскадом понимается такое поведение индивида, когда он принимает решения не только на основе информации, которой сам располагает, но и учитывая то, как поступают другие. Для изучения этого явления Бикчандани, Хиршлейфер и Уэлш приводят пример с угадыванием «состояния мира», которое может быть черным или белым. Черное «состояние» представлено «черной» урной, в которой находятся по большей части черные шарики, но есть и немного белых, а в «белой» урне – наоборот, больше белых. Люди по очереди тянут шарики из урны и, вытянув шарик, говорят, из какой урны они, как им кажется, их достают – из «белой» или из «черной». Каждый видит цвет своего шарика и слышит, что сказали предыдущие участники, а какие шарики они вытянули, не видит [12].

В контексте данного исследования, нас интересовало, какую стратегию предпочтет испытуемый:

- ориентация только на свой стимул;
- ориентация на мнение других;
- разумное следование за большинством, если оно имеется, и следование своему стимулу, если мнения распределились поровну.

Анализ данных

Прежде всего проанализируем распределение испытуемых по уровню жизнестойкости.

Как следует из табл. 1, школьники 9–11-го классов несколько превосходят испытуемых студентов как по уровню жизнестойкости, так и по уровню выраженности такого аттитюда, как контроль. Анализ данных при помощи критерия Манна–Уитни, показал, что эти различия значимы ($U = 2172$, $p < 0,01$, $U = 1867$, $p < 0,01$). Получается, что школьники 9–11-го классов оказываются более жизнестойкими и с более выраженным аттитюдом Контроля. Кроме того, дополнительный анализ показал, что группы юношей и девушек также расходятся по уровню выраженности данных шкал Теста жизнестойкости: $U = 1938$,

$p < 0,01$, $U = 1604$, $p < 0,01$ соответственно для Жизнестойкости и Контроля.

Интересно, но в описанных выше исследованиях (В. Наливайко, М.В. Логинова, Е.Ю. Мандрикова, Е.И. Рассказова, С.А. Богомаз, Н.М. Волобуева, В.Р. Петросянц, Е.В. Шварева, Р.И. Сцетишин, Ю. Кузьмин и др.) мы не сталкивались с каким-либо упоминанием данных особенностей. Возможно, это связано с тем, что в них рассматривались либо группы старшеклассников, либо группы студентов. Хотя С.А. Богомаз в своих работах брал разновозрастные группы, однако он не упоминает о каких-либо гендерных либо возрастных различиях. Возможно, последняя особенность целиком и полностью связана с группами, на которых мы проводили исследование, и является случайной.

Т а б л и ц а 1

Распределение жизнестойкости и ее аттитудов у испытуемых

Параметр	Жизнестойкость		Включенность		Контроль		Принятие риска	
	Среднее значение	Σ	Среднее значение	σ	Среднее значение	σ	Среднее значение	σ
Все	86,93	15,88	36,99	6,95	31,05	6,88	18,89	4,65
Школьники 9–11-й класс	90,09	15,09	38,00	6,43	33,19	6,09	18,90	4,55
Студенты	84,14	16,00	36,11	7,25	29,21	6,93	18,82	4,76

Итак, перейдем к анализу принятых испытуемыми решений в рамках предложенных им задач Д. Канемана и А. Тверски и, соответственно, к степени выраженности у них тех или иных эффектов.

Прежде всего, оказалось, что все испытуемые неверно оценивают вероятность наступления того или иного исхода – т.е. поддаются Эффекту ореола и Иллюзии контроля. Так, по первой задаче все испытуемые так или иначе отнесли Джона к «скорее эмоциональным», чем нет. Определяя вероятность наступления с ними хороших и плохих событий, испытуемые проявили редкое единодушие: вероятность наступления негативных событий оценивалась ниже 20%, тогда как вероятность наступления хороших событий оценивалась в среднем в 75%. Исключение в этом случае составляют студенты: у них значимо отличается по коэффициенту Манна–Уитни ($U = 947$, $p < 0,01$) вероятность наступления «плохих» событий в сторону увеличения и так же значимо снижена вероятность наступления «хороших» событий. То есть в целом студенты гораздо более трезво оценивают предложенные исходы. Однако, по нашему мнению, дело не только в очевидной зависимости «трезвого взгляда на жизнь» от возраста. Дело в том, что испытуемые склонны переоценивать наступление маловероятных событий и гораздо более трезво оценивают наступление действительно вероятных

событий. Так, в случае, если испытуемым-школьникам предлагалось оценить вероятность поступления на бюджетной основе в вуз, то их оценка вероятности наступления этих событий существенно уменьшалась: Т-критерий Вилкоксона равен 56 и 48 соответственно, $p < 0,001$. Однако поскольку данное исследование проводилось не для всех школьников каждой возрастной группы, в итоговую статистику мы его не включали.

Отдельный интерес, по нашему мнению, представляет изучение «ценности» выбора альтернативы в зависимости от того, была ли она сделана испытуемым самостоятельно или «навязана» ему. В случае с лотереями данный выбор – предпочтение того или иного лотерейного билета – никак не влияет на вероятность выигрыша. Однако значимое большинство испытуемых ($U = 798$, $p < 0,01$) вне зависимости от возраста с гораздо меньшей неохотой были готовы расстаться с билетом, выбранным ими самими. В связи с этим мы проанализировали также суммы денег, за которые испытуемые готовы расстаться с билетом. Во втором случае она оказывалась больше ($U = 863$, $p < 0,01$). Таким образом, на определение испытуемым вероятности наступления того или иного исхода оказывает влияние так называемый феномен Иллюзии контроля. Испытуемые предполагают, что при «самостоятельном» выборе они больше контролируют вероятность положительного исхода.

Мы также постарались выделить тех испытуемых, кто готов был расстаться с билетом в случае «навязанного» выбора, но не готов в случае произвольного (мы обозначили данную шкалу как «Вера в удачу с выбором»), тех, на решение которых возможность выбора не повлияла никак («Все равно»), и, наконец, тех, кто, наоборот, в случае произвольного выбора готов был скорее расстаться с билетом и даже за меньшую сумму («Не верят в удачу»).

Оказалось, что испытуемых, менее всего доверяющих своей удаче и не меняющих решения в зависимости от «произвольности», значимо больше в 9–11-м классах ($U = 748$, $p < 0,01$). Отметим, что среди учащихся именно этой группы меньше всего было желающих сохранить свой билет.

По уровню тех испытуемых, кто «не верит в удачу», значимых различий между выборками не обнаружено.

Итак, в целом можно сделать вывод, согласно которому эффекты, описанные Д. Канеманом и А. Тверски, действуют на испытуемых различного возраста. Отличия существуют только в степени воздействия. Интересно, что у старших школьников эффект Иллюзии контроля по ряду задач оказался менее выражен, чем у студентов. Причина этого, возможно, кроется в том, что у студентов, как мы показали выше, ка-

чество Жизнестойкости оказывается менее выраженным, чем у старших школьников.

Перейдем теперь к анализу зависимости данных эффектов от того, каким образом сформулированы задачи – в виде вероятностей или частот. Напомним, что с точки зрения Г. Гигеренцера, в последнем случае испытуемые должны действовать рациональнее.

Действительно, в случае с представлением задач на эвристики, связанные с Эффектом субъективной репрезентации, в виде частот он значительно уменьшается (с 1,8 до 1,5). Т-критерий Вилкоксона равен 243, $p < 0,001$. Напомним, что суть эффекта состоит в том, что субъективная репрезентативность влияет на уверенность, увеличивающуюся по мере детализации сценариев того, что подразумевается в альтернативах. Снабженные деталями описания кажутся существенно более вероятными сценариями событий, чем их обобщенные (не детализированные) представления. Соответственно, ознакомившись с описанием Линды, абсолютное большинство испытуемых отнесло ее сразу к более узкому классу «банковской служащей и феминистки», что с точки зрения теории вероятности представляется ошибочным. Однако ознакомившись с описанием Марии, большинство испытуемых сочли, что она в равной мере может быть и просто учителем, и как учителем, так и матерью. Это не является статистически верным, однако более объективным взглядом.

Аналогично в случае с Эффектом оформления – хотя и школьники 9–11-го классов, и студенты в случае «вероятностного» формулирования данных задач были более склонны рискнуть, у студентов готовность рискнуть ради более «выгодного» приобретения увеличивается. Т-критерий Вилкоксона равен 87, $p < 0,001$. У школьников таких изменений не происходит.

В целом можно сделать вывод, что переформулирование задач в виде частот, а не вероятностей оказывает большее влияние на студентов, чем на школьников 9–11-го классов. Однако в целом как в том, так и в другом случае влияние эффектов, описанных Д. Канеманом и А. Тверски, снижается. Таким образом, подтверждается предположение Г. Гигеренцера.

Мы также сравнили распределение частот тех, кто всегда готов рисковать, выбирая «вероятностный» вариант вне зависимости от формы его представления, и тех, кто всегда предпочитает уверенные потери. Оказалось, что число студентов, всегда предпочитающих уверенные (и более «выгодные» по условиям задачи) потери, в случае частотного представления информации однозначно увеличивается. У школьников, наоборот, этот показатель существенно снижается. Однако, по нашему мнению, это связано скорее с неудачным выбором нами задач, а не с какими-то психологическими особенностями.

Наконец, перейдем к анализу выборов испытуемых в ситуации информационного каскада. Нас прежде всего интересовало, удалось ли испытуемым угадать «состояние мира» (т.е. расположение) и каким образом они этого добились: следование собственному стимулу или мнению других.

Как следует из табл. 2, в целом большая часть испытуемых – как школьники 9–11-х классов, так и студенты – справились с заданием. Школьники сделали это даже лучше студентов, что, впрочем, объясняется устойчивым информационным каскадом, сложившимся в одной из групп (первые испытуемые правильно определили, в какой из урн располагаются шары определенного цвета, а остальные за ними последовали).

Интересно, что испытуемые в равной степени доверяют как собственной информации, так и сигналу большинства. В рамках данного исследования мы не ставили целью полностью изучить стратегию поиска верного решения в такой ситуации (например, насколько оправдан выбор той же урны, что и у впередиидущего, для уточнения его гипотезы или выбор другой урны для ее опровержения и т.п.). Однако в целом можно отметить, что испытуемые скорее тянули из той же урны, из которой тянуло большинство, и менее охотно тянули из той же урны, что и впередиидущий испытуемый (т.е. расширяли поиск).

Наконец, отметим, что в целом большинство испытуемых следовало оптимальной стратегии, описанной Бикчандани, Хиршлейфер и Уэлш для информационного каскада: такие испытуемые следовали частному сигналу, когда мнение о распределении шаров в урнах делилось поровну, и мнению большинства, когда оно превалировало относительно одной из урн.

Т а б л и ц а 2

Результаты выборов испытуемых в рамках ситуации информационного каскада

Параметры	Вся выборка	Школьники 9–11-го классов	Студенты
Была ли правильно определена урна	0,65	0,7	0,6
Доверяют или не доверяют собственной информации	0,6	0,6	0,6
«Абсурдная» вероятность (испытуемый тянет из урны с определенным большинством голосов соотношением шаров, однако называет шар вопреки мнению большинства)	0,1	0,1	0,1
Предпочтение выбора урны большинства	0,6	0,5	0,6
Предпочтение урны, которую выбрал впередиидущий	0,4	0,5	0,4
Поход за большинством и за частным сигналом	0,5	0,6	0,5

Таким образом, на основании исследования особенностей принятия решений в различных ситуациях студентами можно сделать следующие выводы.

Во-первых, оказалось, что эффекты, описанные Д. Канеманом и А. Тверски, действуют на испытуемых различного возраста. Отличия существуют только в степени воздействия. Интересно, что у старших школьников эффект Иллюзии контроля по ряду задач оказался менее выражен, чем у студентов. Причина этого, возможно, кроется в том, что у студентов, как мы показали выше, качество Жизнестойкости оказывается менее выраженным, чем у старших школьников.

Во-вторых, можно сделать вывод, что переформулирование задач в виде частот, а не вероятностей оказывает большее влияние на студентов, чем на школьников 9–11-х классов. Однако в целом как в том, так и в другом случае влияние эффектов, описанных Д. Канеманом и А. Тверски, снижается.

Наконец, отметим, что в целом большинство испытуемых следовало оптимальной стратегии, описанной Бикчандани, Хиршлейфер и Уэлш для информационного каскада: такие испытуемые следовали частному сигналу, когда мнение о распределении шаров в урнах делилось поровну, и мнению большинства, когда оно превалировало относительно одной из урн.

Перейдем к анализу связи жизнестойкости и эффектов, описанных в рамках теории Д. Канемана и А. Тверски.

Анализ связи жизнестойкости и того, каким образом испытуемые решают те или иные задачи, выявил целый ряд значимых корреляций.

Прежде всего, на всей выборке испытуемых было обнаружено, что жизнестойкость значимо коррелирует с таким эффектом, как Иллюзия контроля. Прежде всего это выражается склонностью испытуемых преувеличивать вероятность наступления с ними положительных событий. То есть чем выше уровень жизнестойкости, тем выше испытуемые оценивают вероятность того, что они смогут приобрести собственный коттедж или получать большую зарплату после окончания университета ($\rho = 0,33$, $p < 0,01$). При этом данные переменные закономерно отрицательно коррелировали с возрастом: чем выше возраст, тем ниже испытуемые оценивали вероятность наступления с ними этих событий ($\rho = -0,4$, $p < 0,01$). Последнее обстоятельство связано как с тем, что данный эффект менее распространен среди студентов, так и с тем, что у них менее выражено качество жизнестойкости.

Интересно, но также обнаружилась отрицательная корреляция между возрастом и суммами, за которые испытуемые были готовы расстаться со своим лотерейным билетом в соответствующих задачах ($\rho = -0,3$, $p < 0,01$). Можно было бы предположить, что испытуемые с

возрастом начинают больше верить в свою удачу, однако это не так. Обнаружилась значимая отрицательная тенденция между шкалой, фиксирующей изменение отношения испытуемых к своему лотерейному билету при навязанном и произвольном выборе, и возрастом ($\rho = -0,33$, $p < 0,01$). То есть с возрастом испытуемые, наоборот, осознают, что их выбор мало влияет на исход.

Анализ корреляций между шкалами методики жизнестойкости и Эффектом оформления, выделенным Д. Канеманом и А. Тверски, выявил позитивную тенденцию между уровнем жизнестойкости и шкалой Включенности ($\rho = 0,36$, $\rho = 0,31$ для Жизнестойкости и Включенности, $p < 0,01$). Парадоксально, но получается, что чем выше уровень жизнестойкости, тем больше студенты подвержены Эффекту оформления. Чем выше включенность, тем чаще студенты отказывались от более выгодной, однако не гарантированной альтернативы, хотя с точки зрения рационального поведения должны были предпочитать именно ее.

Наоборот, у школьников была зафиксирована отрицательная корреляция между шкалами Жизнестойкости и Контроля и тенденции испытуемых всегда предпочитать гарантированные потери большим по сумме, но вероятностным ($\rho = -0,33$, $p < 0,01$). То есть школьники, имеющие высокую жизнестойкость и выраженный уровень по шкале Контроль, были менее склонны выбирать «безрисковые» потери. В случае же с приобретением они также стараются выбрать более «рискованный» вариант ($\rho = 0,31$, $p < 0,01$).

Таким образом, получается, что выраженность качества жизнестойкости не только не коррелирует положительно со склонностью к принятию более рациональных решений, но и наоборот, в отдельных случаях имеет устойчивую тенденцию к позитивной связи с выраженностью ряда эффектов, продемонстрированных Д. Канеманом и А. Тверски.

Чтобы уточнить данную гипотезу, мы проанализировали связь между шкалами методики жизнестойкости и эффектами, выделенными Д. Канеманом и А. Тверски, у испытуемых с различной выраженностью жизнестойкости.

Итогом стало получение достаточно противоречивых данных.

С одной стороны, у лиц с низкой жизнестойкостью обнаружилась устойчивая корреляция между выраженностью различных компонентов жизнестойкости и эффектом Иллюзии контроля. Так, у испытуемых с низким уровнем жизнестойкости обнаружилась позитивная корреляция между аттитудом Контроля и шкалой, которую мы определили как «Вера в удачу» (она отражает изменение отношения к лотерейному билету, навязанному и выбранному самостоятельно) ($\rho = 0,45$, $p < 0,01$). Еще более выраженной стала корреляция между уровнем

Жизнестойкости и Контроля и склонностью к Эффекту ореола ($\rho = 0,41$, $\rho = 0,54$, $p < 0,01$).

Кроме того, в выборке испытуемых с низким уровнем жизнестойкости зафиксирована положительная корреляция между выраженностью шкалы Принятие риска и Эффектом оформления ($\rho = 0,5$, $p < 0,01$).

С другой стороны, у лиц с высоким уровнем жизнестойкости сохраняется тенденция преувеличивать вероятность наступления с испытуемым позитивных событий и высокого уровня по шкалам Жизнестойкости и Контроля ($\rho = 0,54$, $\rho = 0,51$, $p < 0,01$), а также преуменьшать вероятность наступления плохих событий (связь аттитудом Включенности) ($\rho = -0,51$, $p < 0,01$). То есть сохраняется положительная связь шкал жизнестойкости и Иллюзии контроля. В последнем случае это, впрочем, может быть справедливым, поскольку речь идет о вероятности наступления алкогольной зависимости. Однако отметим, кроме того, неоднозначную реакцию на вероятные потери и приобретения: испытуемые данной группы с выраженной Включенностью скорее предпочтут уверенную потерю определенной суммы денег, нежели вероятностную, однако большую по сумме потерю ($\rho = -0,58$, $p < 0,01$). То есть только в данном случае можно говорить о том, что выраженность одного из аттитудов качества жизнестойкости способствует большей «рациональности» поведения в терминах Д. Канемана и А. Тверски.

Таким образом, мы можем сказать, что выраженность качества жизнестойкости скорее не связана однозначно с выбором более рационального поведения. Данная связь не имеет линейного характера. У лиц с менее выраженной жизнестойкостью последняя положительно коррелирует с различными эффектами, описанными Д. Канеманом и А. Тверски. У лиц с высокой жизнестойкостью, наоборот, связь с этими эффектами стремится к уменьшению. Учитывая, что описанные Д. Канеманом и А. Тверски эффекты есть не что иное, как эвристики того или иного рода, можно предложить, что для лиц с уровнем жизнестойкости, стремящимся к низкому, продуктивной стратегией будет прибегание к эвристикам, а для лиц с уровнем жизнестойкости, наоборот, стремящимся к высокому, более продуктивным будет отказ от эвристик.

Рассмотрим теперь, как изменяются связи между уровнем жизнестойкости и эффектами, описанными Д. Канеманом и А. Тверски, в случае, если задачи сформулированы не в виде вероятностей, а в виде частот. Как мы показывали выше, это, в целом, приводит к тому, что испытуемые оказываются более рациональны в своих решениях.

Действительно, в случае с парадоксом Аллаиса (одна из разновидностей Эффекта оформления), отражающим различия в склонности к получению гарантированной суммы денег в зависимости от характера формулировки задачи, представление последних в виде частот ведет к увеличению связи уровня жизнестойкости и склонности к более рациональному выбору ($\rho = -0,34$, $\rho = -0,3$ для Включенности и Принятия риска соответственно, $p < 0,01$).

Однако дополнительный анализ показал, что если у лиц с низким уровнем жизнестойкости отрицательная корреляция между аттитудом Принятия риска и эффектом Иллюзии контроля только усиливается ($\rho = -0,76$, $p < 0,01$), то у испытуемых с высоким уровнем жизнестойкости, наоборот, появляется корреляция между уровнем аттитюда Контроля и тем же эффектом ($\rho = 0,8$, $p < 0,01$). Возможно, дело в качественно ином восприятии такой задачи: испытуемые с высоким уровнем жизнестойкости даже в заведомо проигрышной ситуации видят возможность контролировать ее. Однако, возможно, выраженный аттитюд Контроля в данном случае, наоборот, делает испытуемых самоуверенными: считая, что они могут целиком контролировать ситуацию, они пытаются найти выход даже из безвыходной ситуации, где надо просто принять потери.

Подтверждением этому, на наш взгляд, является характер связи жизнестойкости и стратегий принятия решения в ситуации, когда не известны даже вероятности того или иного исхода. Так, хотя в целом на выборке не было обнаружено никакой связи между компонентами жизнестойкости и теми или иными выборами в ситуации информационного каскада, разделение выборки по уровню жизнестойкости позволило установить следующее. У испытуемых со средним уровнем жизнестойкости, к которому относится большинство, обнаруживается отрицательная корреляция между Жизнестойкостью и аттитудом Контроля и вероятностью успешного определения соотношения шаров в урнах ($\rho = -0,65$, $\rho = -0,73$ соответственно, $p < 0,01$). Наоборот, аттитюд Принятия риска позитивно коррелирует с этой вероятностью ($\rho = 0,54$, $p < 0,01$). Более того, шкалы Жизнестойкости и Контроля негативно коррелируют с наиболее оптимальной для описываемой ситуации стратегией – следование точке зрения большинства в случае ее превалирования и ориентация на частный сигнал, если доминирующей точки зрения нет ($\rho = -0,57$, $\rho = -0,55$ соответственно, $p < 0,01$). Наоборот, испытуемые с выраженным аттитудом Принятия риска были готовы «выправлять» поведение тех, кто следовал только за своим сигналом, и вновь возвращать «каскад» в русло следования за мнением большинства ($\rho = 0,54$, $p < 0,01$), в то время как аттитюд Контроля и Жизнестойкость противоречили такому поведению ($\rho = -0,65$,

$\rho = -0,73$ соответственно, $p < 0,01$). Неудивительно, что аттитюд Принятия риска в данном случае оказался негативно связан с аттитюдами Жизнестойкости и Контроля ($\rho = -0,63$, $\rho = -0,6$ соответственно, $p < 0,01$), хотя, как показывает практика, обычно они тесно и положительно связаны друг с другом.

Получается, что в ситуации, отличающейся высоким уровнем неопределенности, выраженность качества жизнестойкости и такого ее аттитюда, как Контроль, в целом препятствовало ее продуктивному разрешению. По-видимому, испытуемые с выраженным уровнем контроля старались управлять ситуацией, ориентируясь только на свой стимул, тогда как продуктивнее было довериться мнению большинства. Наоборот, испытуемые с высоким уровнем Принятия риска были готовы «отпустить» ситуацию. Риском в данном случае являлось доверие мнению большинства, и испытуемые, готовые допустить этот риск, в целом скорее «выиграли», правильно определив распределение шаров в урнах. Правда, в этом случае им пришлось отказаться от доверия собственному сигналу ($\rho = -0,57$ между Принятием риска и готовностью следовать своему сигналу у испытуемых с высоким уровнем жизнестойкости, $p < 0,01$).

Возвращаясь к уже описанной выше связи аттитюдов жизнестойкости и эффектов Д. Канемана и А. Тверски, можно предположить, таким образом, что излишняя склонность контролировать ситуацию, брать на себя ответственность за нее даже в случае, когда от испытуемого ничего не зависит, может, наоборот, способствовать негативному ее разрешению.

Выводы

Таким образом, можно сделать вывод, что связь уровня жизнестойкости и принятия решений в ситуации неопределенности не является однозначной и зависит как от уровня жизнестойкости, так и от уровня ситуации неопределенности.

В целом испытуемые с выраженным уровнем жизнестойкости менее подвержены эффектам, приводящим к «иррациональным» решениям, описанным Д. Канеманом и А. Тверски. Однако у испытуемых с низким уровнем жизнестойкости, наоборот, последняя оказывается положительно с ними связанной, что, вероятно, объясняется тем, что данные эффекты выполняют у таких испытуемых роль важных эвристик.

Связь уровня жизнестойкости и эффектов, описанных Д. Канеманом и А. Тверски, меняется в зависимости от того, как сформулированы задачи – в терминах вероятности или частотности. Чем более экологично сформулирована задача, тем меньше положительная связь

между жизнестойкостью и эффектами, описанными Д. Канеманом и А. Тверски и тем больше отрицательная.

В ситуации высокой неопределенности, когда испытуемым неизвестны даже вероятности того или иного исхода, высокая выраженность качества жизнестойкости может препятствовать успешному решению задачи, поскольку не позволяет следовать достаточно продуктивной в данном случае стратегии следования за большинством.

Литература

1. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006. 63 с.
2. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 27 с.
3. Мандрикова Е.Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 24 с.
4. Логина М.В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 24 с.
5. Волобуева Н.М. Психологическая культура как условие развития жизнестойкости студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Белгород, 2012. 21 с.
6. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2011. 23 с.
7. Шварева Е.В. Психологические особенности образа смерти у старших школьников с разным уровнем жизнестойкости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 23 с.
8. Богомаз С.А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья // Материалы научно-практических конгрессов III Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». Т. 3, ч. 1, разделы: «Здоровье нации и образование». «Здоровье нации и культура», «Здоровье нации и здравоохранение» (ч. 2). М., 2007. 210 с.
9. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М. : Аспект Пресс, 2003. 286 с.
10. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности – Харьков : Гуманитарный Центр, 2005. 632 с.
11. Плаус С. Психология оценки и принятия решений. М. : Филинь, 1998. 172 с.
12. Bikhchandani S.A., Hirshleifer D., Welch I. Theory of Fads, Fashion, Custom, and Cultural Change as Information Cascades //Journal of Political Economy. 1992. № 100. P. 992–1026.

КОНОПАК Игорь Александрович, кандидат философских наук, доцент кафедры общей психологии Иркутского государственного университета (Иркутск).

E-mail: mirroy@mail.ru

КУЗЬМИН Михаил Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Иркутского государственного университета (Иркутск).

E-mail: mirroy@mail.ru

THE RELATION OF STUDENTS' AND SCHOOLCHILDREN'S HARDINESS AND DECISION MAKING IN THE SITUATION OF DIFFERENT KINDS OF UNCERTAINTY

Konopak Igor' A., Irkutsk State University (Irkutsk, Russian Federation). E-mail: mirroy@mail.ru

Kuzmin Mikhail U., Irkutsk State University (Irkutsk, Russian Federation). E-mail: mirroy@mail.ru

Keywords: hardiness; inclusiveness; control; risk acceptance; situation of uncertainty.

The article analyses the problem of relation of hardiness and decision making in the situation of uncertainty. The authors examine different kinds of such situations as they are presented in the theories by Kaheman, Tversky, Gigerenzer and in information cascade theories. They also analyze students' and schoolchildren's strategies of decision making in such situations. In the course of investigation 229 subjects of different sex and age were asked to solve a number of tasks choosing one of the answers. Besides, the situation of information cascade was modeled in the groups of subjects. It turned out that both students and schoolchildren have the risk of irrational behavior in the situation of uncertainty and these risks have gender and age character. The senior schoolchildren have less impact of the effect of "Illusion control" described by Kaheman and Tversky. Besides according to Gigerenzer' theory reformulating of the tasks presented as frequencies decreases the irrationality of behavior of the subjects and the differences in student groups are more significant than in the groups of schoolchildren.

The majority of subjects follow optimal strategy described by Bikhchandani, Hirshleifer and Welch for information cascade. The analyses of the relation of hardiness and the way the subjects make decisions concerning problems showed that expressed quality of hardiness is not connected unambiguously with a choice of more rational behavior. People with less expressed hardiness and its attitudes show their hardiness positively correlates with irrational strategies of decision making and in the case of high hardiness the connection with these effects is decreasing. The authors of this article think that the subjects with high level of hardiness attempt to control even losing situations.

Although the expressed control attitude might make the subjects feel confident and reassured: they are sure they can find the way out even in a hopeless situation where they could just accept their losses. Analyses of hardiness and subjects' strategy relation in the situation of information cascade showed that in the situation of high level of uncertainty the expressed quality of hardiness and its Control attitude prevent from its productive solving. It turned out that in the situation of high uncertainty when the subjects do not know the possible results the strongly expressed quality of hardiness can prevent from solving the tasks in a positive way because it does not allow them to follow the productive strategy of following the majority. The authors come to the conclusion that expressed hardiness and such component as Control prevent from effective behavior in the situation of uncertainty.

References

1. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestoykosti* [Viability test]. Moscow: Smysl Publ., 2006. 63 p.
2. Nalivayko T.V. *Issledovanie zhiznestoykosti i ee svyazey so svoystvami lichnosti: avtoref. dis. kand. psikh. nauk* [The study of resilience and its links with the properties of the individual. Abstract of Psychology Cand. Diss.]. Yaroslavl', 2006. 27 p.

3. Mandrikova E.Yu. *Vidy lichnostnogo vybora i ikh individual'no-psikhologicheskie predposylki*: avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [Types of personal choice and individual psychological prerequisites. Abstract of Psychology Cand. Diss.]. Moscow, 2006. 24 p.
4. Loginova M.V. *Psikhologicheskoe sodержание zhiznестойкости lichnosti studentov*: avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [Psychological content of individual students viability. Abstract of Psychology Cand. Diss.]. Moscow, 2010. 24 p.
5. Volobueva N.M. *Psikhologicheskaya kul'tura kak uslovie razvitiya zhiznестойкости studentov*: avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [Psychological culture as a condition of the viability of the students. Abstract of Psychology Cand. Diss.]. Belgorod, 2012. 21 p.
6. Petrosyants V.R. *Psikhologicheskaya kharakteristika starshklassnikov, uchastnikov bullinga v obrazovatel'noy srede, i ikh zhiznестойкости*: avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [Psychological characteristics of high school students, members of bullying in the educational environment, and their resilience. Abstract of Psychology Cand. Diss.]. St. Petersburg, 2011. 23 p.
7. Shvareva E.V. *Psikhologicheskie osobennosti obraza smerti u starshikh shkol'nikov s raznym urovnem zhiznестойкости*: avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [Psychological features an image of death in older schoolers with different levels of resilience. Abstract of Psychology Cand. Diss.]. Moscow, 2012. 23 p.
8. Bogomaz S.A. [The viability of the human being as the personal resource to cope with stress and achieve a high level of health]. *Materialy nauchno-prakticheskikh kongressov III Vserossiyskogo foruma "Zdorov'e natsii – osnova protsvetaniya Rossii"* [Proc. of the 3rd Congress of All-Russian forum "Health of the Nation as the basis of Russia's prosperity"]. Moscow, 2007. 210 p.
9. Kornilova T.V. *Psikhologiya riska i prinyatiya resheniy* [Psychology of risk and decision-making]. Moscow: Aspekt Press Publ., 2003. 286 p.
10. Kaneman D., Slovik P., Tverski A. *Prinyatie resheniy v neopredelennosti* [Decision-making in uncertain circumstances]. Khar'kov: Gumanitarnyy Tsentr Publ., 2005. 632 p.
11. Plous S. *Psikhologiya otsenki i prinyatiya resheniy* [The Psychology of Judgment and Decision Making]. Translated from English. Moscow: Filin" Publ., 1998. 172 p.
12. Bikhchandani S.A., Hirshleifer D., Welch I. Theory of Fads, Fashion, Custom, and Cultural Change as Information Cascades. *Journal of Political Economy*, 1992, no. 100, pp. 992-1026. DOI: 10.1086/261849

СТРУКТУРА МОТИВАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭТАПЕ СТАБИЛЬНОСТИ БИЗНЕСА

М.В. Прохорова

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Аннотация. Автор исследует особенности мотивации трудовой деятельности работников коммерческих организаций, находящихся на этапе стабильности бизнеса. В исследовании приняли участие 50 работников двух нижегородских компаний. Сбор данных включал оценку этапа развития бизнеса и диагностику мотивации трудовой деятельности, для чего использовались методы анкетирования и ситуационного интервью. Обработка данных проводилась с применением методов описательной статистики, таблиц сопряжённости 2×2 , а также непараметрического критерия Манна–Уитни. В структуре мотивации, побуждающей к трудовой деятельности работников непосредственно на этапе стабильности бизнеса, выделены только положительные мотивы: стабильная и надёжная работа; карьерный рост; высокая заработная плата; престижность организации; хороший коллектив; профессиональный рост. Стабильная и надёжная работа выступает наиболее значимым фактором для работников организаций на этапе стабильности бизнеса. Основу мотивации на этапе стабильности бизнеса составляют внешние факторы, детерминируемые потребностями в безопасности, любви и привязанности, признании и уважении.

Ключевые слова: мотивация трудовой деятельности; положительные мотивы; отрицательные мотивы; ситуационное интервью; этап стабильности бизнеса; организационное развитие.

Актуальность исследования

На протяжении своего развития организация проходит четыре этапа: формирование, интенсивный рост, стабильность и спад [1]. Ситуация организационного развития влияет на выбор стратегии бизнеса, постановку целей и задач в управлении компанией. На этапе формирования бизнеса такой целью является поиск и завоевание своей ниши на рынке в условиях конкурентной борьбы; на этапе интенсивного роста – увеличение доли рынка, объёма продаж, качества продукта; достижение максимума качественных и количественных показателей – на этапе стабильности; поиск нового привлекательного для потребителя продукта и возрождение бизнеса – на этапе спада. Каждая организация нуждается именно в том персонале, который будет разделять её цели и будет заинтересован в том, чтобы помочь решить стоящие перед ней

задачи. Ключом к достижению целей и решению организационных задач является мотивация персонала: «система мотивации должна способствовать достижению общих целей и задач организации и решать актуальные для данного периода развития проблемы» [2. С. 9]. Понимание особенностей трудовой мотивации работников на каждом этапе организационного развития способствует привлечению необходимых человеческих ресурсов и эффективному управлению людьми для достижения корпоративных целей и получению работниками удовлетворения от своего труда.

Отправные вехи изучения мотивации трудовой деятельности с учётом особенностей организационного развития уже заложены. Проведены эмпирические исследования структуры мотивации трудовой деятельности кандидатов кадровых агентств [3], а также работников компаний, находящихся на этапах формирования [4, 5] и спада [6] бизнеса. Особенности мотивации трудовой деятельности работников организаций, находящихся на этапах интенсивного роста и стабильности бизнеса, ранее не рассматривались. Выявление структуры мотивации работников организаций, находящихся на этапе стабильности бизнеса, и стало целью данного исследования. Изучение структуры мотивации персонала на этапе интенсивного роста представляет перспективное направление научной работы.

Формирование эффективной системы мотивации персонала, работающего в организации на этапе стабильности бизнеса, является актуальной проблемой. Несмотря на то что общая картина рисуется достаточно благоприятной, именно этот этап бизнеса является для многих компаний переломным моментом. Конкурентная борьба требует от любой организации постоянного обновления, к которому зачастую не готовы руководители и сотрудники успешной компании. С одной стороны, для решения текущих задач на этапе стабильности бизнеса компания нуждается в тех сотрудниках, которые будут поддерживать действующую систему. С другой – для продвижения вперёд компании требуются люди, высоко мотивированные на внедрение инноваций, без которых может произойти спад или крах бизнеса [7].

Процедура эмпирического исследования

Выборка исследования. В эмпирическом исследовании участвовали 50 работников двух нижегородских компаний. Организации были отобраны по итогам оценки этапа бизнеса топ-менеджерами с помощью анкеты организационного развития, разработанной М.В. Прохоровой [8. С. 28–35]. Первая компания, продающая и обслуживающая автомобили отечественного производства, работает с 1974 г. Вторая

компания занимается разработкой программного обеспечения. История этой организации начинается с 2005 г. Обе компании находятся на этапе стабильности бизнеса. Стратегия развития бизнеса на данном этапе направлена на достижение «максимальных количественных и качественных показателей деятельности» [3. С. 363]. На этом этапе «разработана и внедрена система регулярного менеджмента, деятельность организации упорядочена и последовательна. Организация обладает всеми необходимыми ресурсами в полном объёме» [Там же. С. 364]. В психологическом исследовании приняли участие 30 сотрудников первой и 20 – второй организации в возрасте от 22 до 56 лет. Стаж работы испытуемых в своих компаниях превышал 6 месяцев.

Методы исследования. Для диагностики структуры мотивации трудовой деятельности использовалось ситуационное интервью. В ходе интервью испытуемому описывались четыре ситуации, каждая из которых отражала определённый этап организационного развития. После описания ситуации испытуемому предлагалось выразить свою готовность или нежелание работать в организации, особенности которой указаны в содержании вопроса. Всего испытуемый делал четыре выбора, каждый из которых отражал мнение о работе на определённом этапе организационного развития (формирование; интенсивный рост, стабильность; спад) [7. С. 51–60]. После каждого выбора интервьюер просил испытуемого обосновать свой ответ. Обосновывая свой выбор, испытуемый мог указать сразу несколько причин. Все ответы испытуемого фиксировались на специальном бланке, а затем кодировались в соответствии с ключом [8. С. 55, 56]. Далее рассчитывалась частота встречаемости показателя у каждого испытуемого. Статистическая обработка данных проводилась с использованием методов описательной статистики и таблиц сопряжённости 2×2 с применением критерия χ^2 Пирсона. Для сопоставления структуры мотивации трудовой деятельности на разных этапах бизнеса также использовался непараметрический критерий Манна–Уитни. Для статистической обработки данных применялся программный пакет «Статистика» (версия 10.0).

Обсуждение результатов исследования

Готовность и отказ от работы на разных этапах организационного развития. Работники исследуемых организаций выбирают в качестве основных работодателей те компании, которые переживают этапы интенсивного роста и стабильности бизнеса (рис. 1, гомогенная выборка). Испытуемые менее готовы к работе на этапе формирования бизнеса, и лишь незначительная часть из них рассматривает возможность работы на этапе спада бизнеса. Тенденции выбора работодателей

на разных этапах организационного развития для данной выборки испытуемых те же, что и на общей популяции (рис. 1, гетерогенная выборка). Данные по общей популяции приведены на графике в соответствии с результатами исследования, проведенного на 60 кандидатах кадровых агентств [3].

Сотрудники организаций, находящихся на этапе стабильности бизнеса, склонны использовать более консервативную стратегию при выборе или сохранении места работы, чем кандидаты кадровых агентств. Работники стабильных организаций (гомогенная выборка) чаще выбирают в качестве места работы организации, находящиеся на этапе интенсивного роста или стабильности бизнеса, чем кандидаты кадровых агентств (гетерогенная выборка). Готовность работать в организациях на этапе интенсивного роста достоверно различается у испытуемых двух выборок: $\chi^2 = 7,25$, $p = 0,007$. Достоверно значимые различия проявились между представителями двух групп и при принятии решения о работе в стабильных компаниях: $\chi^2 = 13,90$, $p = 0,002$.

В компаниях, находящихся на этапе стабильности бизнеса, на протяжении продолжительного времени работают только те сотрудники, которые убеждены в преимуществах своих организаций. Люди, которые выделяют, как положительные, так и отрицательные факторы работы на этапе стабильности бизнеса, не трудоустраиваются в такие компании, либо достаточно быстро увольняются. Следует отметить, что при изменении организационной ситуации, переходе компании на этап спада вследствие внешних и внутренних причин неизбежна текучесть персонала, не готового разделить проблемы и трудности со своим работодателем.

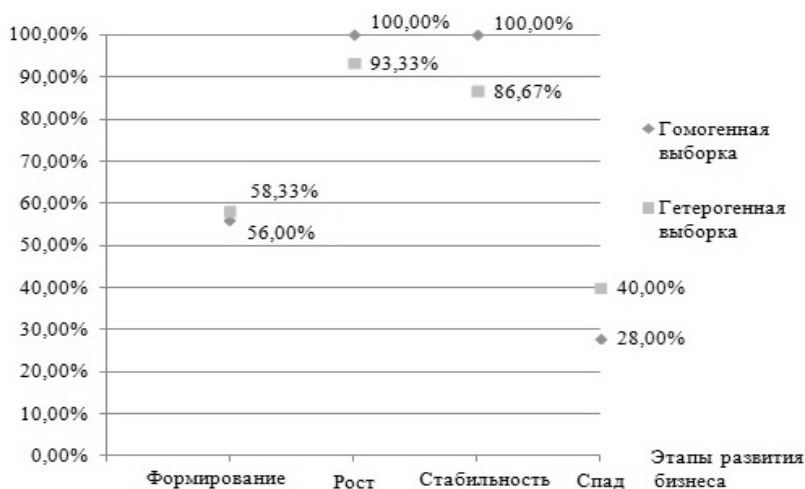


Рис. 1. Готовность работать и отказ от работы на разных этапах бизнеса

С помощью ситуационного интервью была определена общая структура мотивации трудовой деятельности изучаемых работников, а также выявлены особенности мотивации к труду на конкретном этапе организационного развития.

Общая структура мотивации трудовой деятельности работников стабильных организаций. В общей структуре положительной мотивации, побуждающей к трудовой деятельности работников исследуемых организаций, были выявлены 12 факторов (рис. 2). Испытуемые готовы работать в организациях по следующим причинам: стабильная и надёжная работа; карьерный рост; высокая заработная плата или её рост; профессиональный рост; возможность самореализации; возможность достижений; престижность организации; готовность помочь организации; возможность стоять у истоков бизнеса; хороший коллектив; принадлежность к рабочей группе и новизна. Потребность в стабильной и надёжной работе занимает ведущее место в общей структуре положительных мотивов и в выборке кандидатов кадровых агентств [3. С. 366] и у сотрудников организаций, переживающих спад бизнеса [6. С. 82]. Для работников организаций, находящихся на этапе формирования бизнеса, этот фактор получил равное число выборов с потребностью в интересной работе, уступив такому фактору, как высокая заработная плата или её рост [4, 5]. В общей структуре положительных мотивов появляется новый фактор – престижность организации, который отражает потребность испытуемых работать в известной, хорошо зарекомендовавшей себя на рынке компании. Положительные мотивы трудовой мотивации работников на этапе стабильности бизнеса можно разделить условно на три группы по уровню значимости. В первую группу входят только два мотива: стабильная и надёжная работа; карьерный рост. В данном случае представлены различия с общей выборкой, где фактор карьерного роста не вошёл в число наиболее важных мотивов [3. С. 367]. Первая группа достоверно различается со второй ($\chi^2 = 15,67$, $p = 0,001$), в которую вошли пять мотивов: высокая заработная плата; профессиональный рост; самореализация; достижения; престижность организации. Третья группа мотивов достоверно отличается от второй ($\chi^2 = 4,03$, $p = 0,04$). Большинство мотивов третьей группы представлены только на одном этапе бизнеса: помощь организации (этап спада); желание стоять у истоков бизнеса (формирование); новизна (формирование); принадлежность рабочей группе (рост). Потребность работать в хорошем коллективе, входящая в третью группу, представлена на этапах стабильности и спада.

Общая структура отрицательной мотивации работников организаций, находящихся на этапе стабильности бизнеса, образована семью факторами (рис. 3).



Рис. 2. Общая структура положительной мотивации трудовой деятельности



Рис. 3. Общая структура отрицательной мотивации трудовой деятельности

Отказ от работы испытуемых, участвующих в исследовании, возможен по следующим причинам: нестабильная и ненадёжная работа; боязнь увольнения; работа с низкой оплатой труда; тяжёлая работа; отсутствие карьерного роста; текучесть персонала в организации; недостаток новизны. Большая часть из перечисленных факторов представлена и в общей выборке [3. С. 366]. Однако среди кандидатов кадровых агентств наиболее значимым отрицательным фактором является

боязнь увольнения, которая у работников стабильных организаций уступает место нежеланию иметь нестабильную и ненадёжную работу. Отказ от работы, которая воспринимается нестабильной и ненадёжной, достоверно значимо различается со второй группой отрицательных мотивов: $\chi^2 = 61,29$, $p = 0,000$. Во вторую по значимости группу отрицательных мотивов кроме боязни увольнения также входит низкая оплата труда и тяжёлая работа. Наименее значимыми отрицательными факторами стали: отсутствие карьерного роста; текучесть персонала и недостаток новизны. Различия между второй и третьей группами мотивов представлены следующими показателями: $\chi^2 = 5,84$; $p = 0,02$.

Структура положительной мотивации трудовой деятельности на этапе стабильности бизнеса. На этапе стабильности бизнеса испытуемые (гомогенная выборка) выделили только положительные мотивы (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Положительные мотивы трудовой деятельности на этапе стабильности бизнеса

Ранг мотива	Положительный мотив	Частота упоминания	Доля, %	Вид мотива	Классификация потребностей (А. Маслоу)
1	Стабильная и надёжная работа	38	48,72	Внешний	Потребности в безопасности
2	Карьерный рост	18	23,08	Внешний	Потребности в уважении и признании
3	Высокая заработная плата	16	20,51	Внешний	Потребности в уважении и признании
4	Престижность организации	3	3,85	Внешний	Потребности в уважении и признании
5	Хороший коллектив	2	2,56	Внешний	Потребности в принадлежности и любви
6	Профессиональный рост	1	1,28	Внутренний	Потребности в уважении и признании
Итого		78	100		

Отрицательных факторов на этапе стабильности, как и на этапе интенсивного роста, не выявлено. Структура мотивации описываемой выборки испытуемых отличается от мотивации на этапе стабильности бизнеса кандидатов кадровых агентств (гетерогенная выборка), которые указали большее число положительных факторов, а также выделили три отрицательных показателя [3. С. 368]. Среди положительных мотивов ключевая роль также отводится стабильной и надёжной работе (рис. 4). Данный показатель достоверно значимо отличается от всех остальных. Далее по уровню выраженности следуют: заработная плата; профессиональный рост; карьерный рост; хорошие условия работы;

важная и интересная работа; хороший коллектив; возможность принятия решения; подходящий стиль работы. Отрицательными факторами, по которым происходит отказ от работы, для общей выборки являются: отсутствие карьерного роста; низкая заработная плата; боязнь увольнения. Частота упоминания отрицательных факторов низкая.

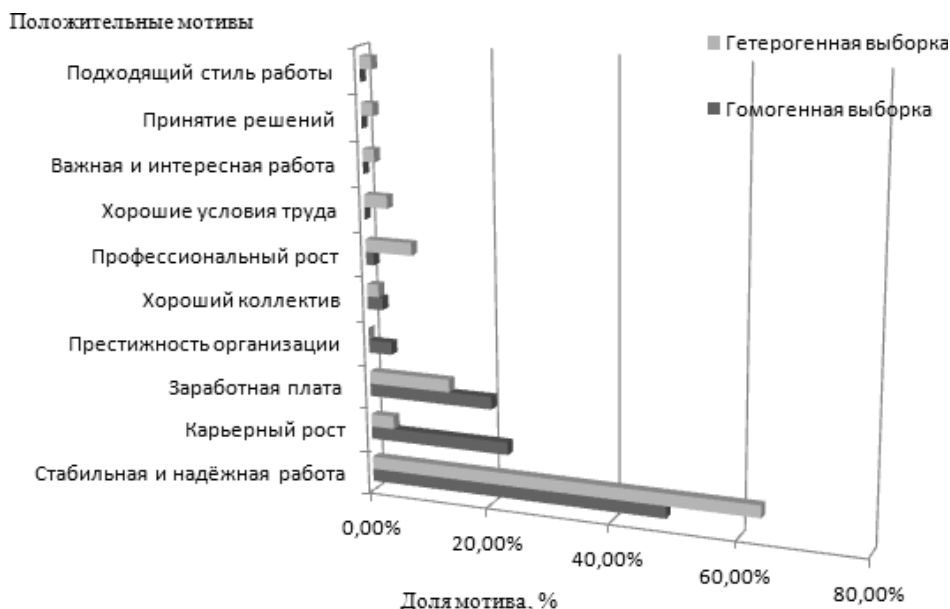


Рис. 4. Сравнительный анализ положительных мотивов трудовой деятельности на этапе стабильности бизнеса в двух выборках

Таким образом, в структуре мотивации трудовой деятельности на этапе стабильности бизнеса в разных группах испытуемых можно выделить как общие, так и специфические аспекты, которые связаны с реализацией профессионального опыта людей в определённых организациях. Работники организаций, находящихся на этапе стабильности бизнеса, конкретизируют своё видение профессиональной ситуации, которую они представляют чётко, здесь и теперь. Представители однородной выборки указывают более узкий перечень мотивов, в котором отсутствуют отрицательные факторы. Среди положительных факторов появляется специальный мотив – престижность организации.

В структуре положительной мотивации работников организаций на этапе стабильности бизнеса по уровню значимости можно выделить три группы (табл. 1). Первая группа образована одним мотивом – стабильной и надёжной работой. Данный мотив достоверно значимо различается с мотивом карьерного роста, получившим второй ранг: $\chi^2 = 11,14$, $p = 0,000$. Желание иметь стабильную и надёжную работу является внешним по отношению к содержанию и процессу трудовой

деятельности мотивом [9. С. 69], обусловленным потребностью в безопасности [10]. Отлаженно функционирующая организация для таких работников и кандидатов выступает как инструмент безопасности. Работники ценят предсказуемость организационного порядка и готовы выполнять установленные нормы, регламенты, правила, поддерживающие корпоративное постоянство. Любые организационные изменения они склонны воспринимать как угрозу своей безопасности, возникновение хаоса. Вторую по значимости группу для испытуемых на этапе стабильности бизнеса образуют два внешних мотива, которые отражают потребность в уважении и признании: карьерный рост и высокая заработная плата или её рост. Данная группа значимо отличается от третьей группы – наименее выраженных мотивов: $\chi^2 = 12,38$, $p = 0,000$. Испытуемым важна «высокая оценка собственных достоинств», «уважение окружающих их людей» и «возможность уважать самого себя» [10. С. 67]. Они хотят завоёвывать статус, признание, славу – все те атрибуты, которые А.Х. Маслоу относит к классу потребностей в репутации и престиже [Там же]. Удовлетворение этих потребностей обеспечивает работнику «чувство уверенности в себе, значимости, силы и адекватности» [Там же]. Продвижения по карьерной лестнице, которые закономерно приводят и к повышению заработной платы, выступают инструментами удовлетворения потребности в признании и уважении. В третьей, наименее значимой для испытуемых группе вновь оказались два фактора, связанные с реализацией потребности в престиже и уважении: престижность организации и профессиональный рост. В теории А.Х. Маслоу перечисленные факторы относятся к двум разным классам [10]. Желание работать в престижной организации выступает внешним мотивом, направленным на завоевание репутации и престижа. Мотив профессионального роста является внутренним по отношению к деятельности. В классификации А.Х. Маслоу данный мотив, направленный на повышение компетентности, связан с понятием «достижения». Стремление работать в хорошем коллективе представляет внешний мотив, который побуждается потребностью в дружеских, доброжелательных отношениях.

Основу трудовой мотивации работников организаций на этапе стабильности бизнеса составляют внешние по отношению к трудовой деятельности факторы, что не может обеспечить высокую степень удовлетворённости трудом на протяжении длительного времени. «При внешней мотивации степень удовлетворённости имеет тенденцию к уменьшению: труд становится просто средством для достижения чего-то другого, не является целью сам по себе», – указывает К. Замфир [9. С. 73]. Внешняя мотивация становится препятствием на пути профессионального развития сотрудников, которое отступает на второстепенный план: «Внешняя мо-

тивация не стимулирует в той же мере профессиональное развитие, превращает труд в деятельность, совершаемую под давлением внешней необходимости, в которой человек не может выразить себя» [9. С. 74]. Внешне мотивированный работник сосредоточивается преимущественно на личных интересах, которые в данном случае связаны с двумя потребностями: в безопасности; в уважении и признании.

При определении ключевых индикаторов работы, к которой сотрудники побуждаются внешними мотивами, руководителям бизнеса и менеджерам по персоналу следует активно использовать количественные показатели: «Внешняя мотивация более эффективна в работах, измеряемых в количественных параметрах, и менее эффективна там, где результаты работы трудно выразить в точных показателях» [9. С. 72].

Внешняя мотивация трудовой деятельности работников достаточна для поддержания бизнес-процессов, норм и правил, установленных в стабильных компаниях, но будет препятствием на пути необходимых для развития бизнеса организационных изменений, разработки и внедрения инноваций. Линейным руководителям и менеджерам по персоналу стабильных компаний следует развивать мотивационный потенциал своих сотрудников с учётом тех положительных факторов, которые представлены в общей структуре мотивации трудовой деятельности: профессионального роста; самореализации; новизны.

Сравнительный анализ мотивации трудовой деятельности на разных этапах организационного развития в восприятии работников компаний, находящихся на этапе стабильности. На каждом этапе развития бизнеса испытуемые выделили не менее трёх и не более семи положительных (табл. 2) мотивов. Отрицательных мотивов на этапах интенсивного роста и стабильности бизнеса не выявлено (табл. 3). На этапе формирования бизнеса испытуемые указали три отрицательных фактора, а на этапе спада – семь (табл. 3). Следует отметить, что нет ни одного положительного или отрицательного мотива, который представлен на всех этапах организационного развития. Испытуемые, входящие в данную выборку, выделили ряд положительных мотивов только на одном из этапов бизнеса: желание стоять у истоков бизнеса; принадлежность к рабочей группе; новизна (табл. 2).

Только с одним этапом развития бизнеса испытуемые связывают также четыре отрицательных мотива: боязнь увольнения; отсутствие карьерного роста; текучесть персонала; недостаток новизны (табл. 3). Испытуемые дифференцируют преимущества и недостатки каждого этапа бизнеса.

Несмотря на то что структуры положительных мотивов и уровень их выраженности на разных этапах организационного развития не идентичны, статистически значимых различий на данной выборке не выявлено.

Т а б л и ц а 2

Положительные мотивы трудовой деятельности на разных этапах бизнеса

Наименование мотива	Формирование		Интенсивный рост		Стабильность		Спад	
	Частота	Доля, %	Частота	Доля, %	Частота	Доля, %	Частота	Доля, %
Стабильная и надёжная работа	0	0	24	36,36	38	48,72	0	0
Карьерный рост	15	39,47	25	37,88	18	23,08	0	0
Высокая заработная плата	0	0	2	3,03	16	20,51	0	0
Профессиональный рост	3	7,89	8	12,12	1	1,28	0	0
Самореализация	5	13,16	2	3,03	0	0	2	50
Достижения	6	15,79	0	0	0	0	1	25
Престижность организации	0	0	4	6,06	3	3,85	0	0
Помощь организации	5	13,16	0	0	0	0	0	0
Истоки	3	7,89	0	0	0	0	0	0
Хороший коллектив	0	0	0	0	2	2,56	1	25
Принадлежность к рабочей группе	0	0	1	1,52	0	0	0	0
Новизна	1	2,63	0	0	0	0	0	0
Итого на этапе	38	100	66	100	78	100	4	100

Т а б л и ц а 3

Отрицательные мотивы трудовой деятельности на разных этапах бизнеса

Наименование мотива	Формирование		Интенсивный рост		Стабильность		Спад	
	Частота	Доля, %	Частота	Доля, %	Частота	Доля, %	Частота	Доля, %
Нестабильная и ненадёжная работа	19	86,36	0	0	0	0	25	55,56
Боязнь увольнения	0	0	0	0	0	0	8	17,78
Низкая заработная плата	1	4,55	0	0	0	0	6	13,33
Тяжёлая работа	2	9,09	0	0	0	0	2	4,44
Отсутствие карьерного роста	0	0	0	0	0	0	2	4,44
Текучесть персонала	0	0	0	0	0	0	1	2,22
Недостаток новизны	0	0	0	0	0	0	1	2,22
Итого на этапе	22	100	0	100	0	100	45	100

Наибольшая зона пересечений наблюдается между структурой мотивации на этапе стабильности и формирования бизнеса ($U = 69,50$; $p = 0,908$), а также на этапе стабильности и этапе интенсивного роста ($U = 67,50$; $p = 0,817$). Только один положительный мотив объединяет этапы стабильности и спада бизнеса (работа в хорошем коллективе), и он выражен весьма слабо. Однако между положительными мотивами на описанных двух этапах достоверно значимых различий не получено ($U = 47,50$; $p = 0,165$). Иную картину можно наблюдать при статистическом анализе отрицательных мотивов на разных этапах. Полное совпадение (отсутствие отрицательных мотивов) происходит на этапах стабильности бизнеса и интенсивного роста, на которых готовы работать все участники исследования (рис. 1). Отрицательные мотивы испытуемых на этапах стабильности и формирования бизнеса различаются не значимо: $U = 14,00$; $p = 0,201$. Между отрицательными факторами на этапах стабильности и спада бизнеса получены значимые различия: $U = 00,00$; $p = 0,002$.

Проведённый качественный и количественный анализ показывает, что структура мотивации трудовой деятельности одних и тех же испытуемых, сохраняя своё ядро, может меняться с учётом условий организационного развития. Руководителям бизнеса и менеджерам по персоналу следует не только оценивать и учитывать структуру мотивации кандидатов на работу при отборе и подборе будущих сотрудников, но и дифференцированно подходить к выбору методов мотивации персонала, принимая во внимание особенности организационного развития.

Выводы:

1. Работники организаций, находящихся на этапе стабильности бизнеса, используют консервативную стратегию трудоустройства. Все представители данной выборки готовы работать в организациях на этапах интенсивного роста и стабильности бизнеса. Менее вероятно их трудоустройство в организации на этапе формирования. На этапе спада бизнеса не готово работать большинство сотрудников стабильных организаций.

2. В общей структуре положительной мотивации к труду работников стабильных организаций выявлены двенадцать факторов: стабильная и надёжная работа; карьерный рост; высокая заработная плата или её рост; профессиональный рост; самореализация; достижения; престижность организации; готовность помочь организации; возможность стоять у истоков бизнеса; хороший коллектив; принадлежность к рабочей группе и новизна. Отказ от работы сотрудников стабильных организаций возможен при возникновении следующих причин: нестабильная и ненадёжная работа; боязнь увольнения; работа с низкой

оплатой труда; тяжёлая работа; отсутствие карьерного роста; текучесть персонала; недостаток новизны. В общей структуре положительной мотивации работников стабильных организаций преобладают потребности в стабильной и надёжной работе, карьерном росте. Наиболее значимым отрицательным фактором общей структуры мотивации данной группы испытуемых является нестабильная и ненадёжная работа.

3. Структура мотивации, влияющей на трудовую деятельность непосредственно на этапе стабильности бизнеса, включает только положительные мотивы: стабильная и надёжная работа; карьерный рост; высокая заработная плата; престижность организации; хороший коллектив; профессиональный рост.

По уровню своего влияния на трудовую деятельность перечисленные мотивы подразделяются на три группы. Первая группа образована одним мотивом – стабильной и надёжной работой. Вторую по значимости группу для испытуемых на этапе стабильности бизнеса образуют два мотива: карьерный рост и высокая заработная плата. Третья группа наименее значимых мотивов включает: престижность организации; хороший коллектив; профессиональный рост.

4. Основу мотивации на этапе стабильности бизнеса составляют внешние факторы, находящиеся за пределами трудовой деятельности и детерминируемые потребностями в безопасности, любви и привязанности, признании и уважении. Внешняя мотивация, преобладающая у работников стабильных организаций, препятствует высокой удовлетворённости трудом, профессиональному развитию, и требует активного использования количественных показателей оценки трудовой деятельности.

5. Структура положительных мотивов и уровень их выраженности на разных этапах развития бизнеса у работников стабильных организаций не имеют статистически значимых различий, хотя и не идентичны. Полное совпадение (отсутствие отрицательных мотивов) происходит на этапах стабильности бизнеса и интенсивного роста. Структуры отрицательных мотивов на этапе стабильности и формирования бизнеса не имеют статистически значимых различий, хотя и не идентичны. Между отрицательными факторами на этапах стабильности и спада бизнеса получены достоверно значимые различия.

Литература

1. *Управление персоналом* / под ред. Т.Ю. Базарова. М. : Юнити-Дана, 2009. 554 с.
2. Прохорова М.В., Кондратьева Ю.И. Эффективная система оплаты труда. Разработка и внедрение. М. : Омега-Л, 2008. 184 с.

3. Прохорова М.В., Ким В.В. Структура мотивации трудовой деятельности на разных этапах организационного развития // Вестник Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 1 (1). С. 363–369.
4. Прохорова М.В., Павленкова С.К. Структура мотивации трудовой деятельности на этапе формирования бизнеса // Креативная экономика. 2012. № 2. С. 98–103.
5. Прохорова М.В., Павленкова С.К. Структура мотивации трудовой деятельности как фактор эффективности взаимодействия работодателя и работника на этапе формирования бизнеса // Креативная экономика. 2012. № 3. С. 111–116.
6. Прохорова М.В., Чельюк О.Р. Структура мотивации трудовой деятельности на этапе спада бизнеса // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2013. № 2 (14). С. 78–91.
7. Емельянов Е.Н., Поварницына С.Е. Психология бизнеса. М. : Армада, 1998. 511 с.
8. Прохорова М.В. Психодиагностика в организациях. Н. Новгород : ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2013. 78 с.
9. Замфир К. Удовлетворённость трудом. М. : Политиздат, 1983. 143 с.
10. Маслоу А.Х. Мотивация и личность. СПб. : Питер, 2011. 352 с.

ПРОХОРОВА Мария Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

E-mail: personalgerente@mail.ru

WORK MOTIVATION STRUCTURE AT THE BUSINESS STABILITY STAGE

Prokhorova Maria V., Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russian Federation).

E-mail: personalgerente@mail.ru

Keywords: work motivation; positive motives; negative motives; situational interview; business stability stage; organizational development.

Abstract

This article is devoted to the study of work motivation structure of employees of stable commercial organizations. 50 employees of two companies from Nizhny Novgorod took part in the empirical part of the research. The organizations were selected by the results of the questioning, which allowed estimating the stage of business development. To diagnose the work motivation the author used the method of a situational interview. Statistical processing of the situational interview results was carried out by means of descriptive statistics methods, cross-tables 2x2 and non-parametric Mann-Whitney test. The results of the conducted research are the following.

1. The personnel of stable organizations use conservative strategy of employment, preferring to work at stages of intensive growth and business stability. Their employment in the forming organizations is less probable. The majority of the staff of stable organizations isn't ready to work at a declining business stage.

2. Twelve factors are revealed in the general structure of positive work motivation of employees of the stabilized organizations: stable and secure work; career growth; high salary or its growth; professional growth; self-realization; achievements; organizational status; readiness to help the organization; opportunity to stand at the origins of business; good team; belonging to the working group and novelty. The personnel of stable organizations may refuse to work in the following cases: work is unstable and insecure; they have fear of dismissal; financial rewards are low; work is hard; career growth is complicated; staff turnover; lack of novelty. The needs for stable and secure work and career growth prevail in the

general structure of positive motivation of stable organizations employees. The unstable and insecure work is the most significant negative factor of the general motivational structure of the tested group.

3. The motivational structure, which influences work at the stable business stage directly, includes only positive motives: stable and secure work; career growth; high salary; organizational status; good team; professional growth. The indicated motives are subdivided into three groups depending on the level of their influence at work. The first and the most important group is formed by the only motive – stable and secure work. The second one is formed by two motives; these are career growth and high salary. In the third and the least important group of motives there are organizational status; good team and professional growth.

4. The external factors which are outside the job and determined by requirements for safety, love and affection, recognition and respect put together the motivational base at the stable business stage. If the external motivation prevails for stable organizations employees, it prevents them from high job satisfaction, professional development and requires active usage of quantitative indices of accessing work.

5. The structure of positive motives and the level of their presence at different stages of business development for the employees of stable organizations don't differ significantly, not being identical though. Full coincidence (absence of negative motives) occurs at the stages of business stability and intensive growth. The structures of negative motives at the stages of stability and business formation don't differ significantly while they aren't identical. The negative factors at stability and declining business stages have very significant differences.

References

1. Bazarov T.Yu. *Upravlenie personalom* [Human Resource Management]. Moscow: Yuniti-Dana Publ., 2009. 554 p.
2. Prokhorova M.V., Kondrat'eva Yu.I. *Effektivnaya sistema oplaty truda. Razrabotka i vnedrenie* [An effective system of remuneration. Development and implementation]. Moscow: Omega-L Publ., 2008. 184 p.
3. Prokhorova M.V., Kim V.V. Work motivation structure at different stages of organizational development. *Vestnik Nizhegorodskogo gosuniversiteta – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod*, 2012, no. 1 (1), pp. 363-369. (In Russian).
4. Prokhorova M.V., Pavlenkova S.K. Struktura motivatsii trudovoy deyatel'nosti na etape formirovaniya biznesa [The structure of motivation of labor activity at the stage of the business]. *Kreativnaya ekonomika – Journal of Creative Economy*, 2012, no. 2, pp. 98-103.
5. Prokhorova M.V., Pavlenkova S.K. Struktura motivatsii trudovoy deyatel'nosti kak faktor effektivnosti vzaimodeystviya rabotodatelia i rabotnika na etape formirovaniya biznesa [The structure of labor motivation as a factor in the efficiency of interaction of employers and employees at the stage of the business]. *Kreativnaya ekonomika – Journal of Creative Economy*, 2012, no. 3, pp. 111-116.
6. Prokhorova M.V., Chep'yuk O.R. Struktura motivatsii trudovoy deyatel'nosti na eta-pe spada biznesa [The structure of the labour motivation during the business recession]. *Vestnik Samarskoy gumanitarной akademii. Seriya Psikhologiya*, 2013, no. 2 (14), pp. 78-91.
7. Emel'yanov E.N., Povarnitsyna S.E. *Psikhologiya biznesa* [Business psychology]. Moscow: Armada Publ., 1998. 511 p.
8. Prokhorova M.V. *Psikhodiagnostika v organizatsiyakh* [Psychological testing in companies]. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State University Publ., 2013. 78 p.
9. Zamfir K. *Uдовлетворенность' trdom* [Satisfaction with labour]. Moscow: Politizdat Publ., 1983. 143 p.
10. Maslou A.Kh. *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and Personality]. St. Petersburg: Piter Publ., 2011. 352 p.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ДОСТОИНСТВА КАК ПРЕДИКТОРЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА СВОЕЙ ЖИЗНЬЮ

С.А. Литвина, С.А. Богомаз

Томский государственный университет (Томск, Россия)

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта
№ 14-06-18024 «Индивидуальные достоинства
как фактор достижения благополучия в жизни».*

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы взаимосвязи удовлетворенности жизнью, оценки человеком качества жизни и признания им у себя выраженности тех или иных индивидуальных достоинств. Исследование реализовано в русле позитивной психологии, опирается на концепцию психологического благополучия и позволяет выявить психологические закономерности позитивного функционирования людей, связанного с оценкой своих позитивных личностных черт (добродетелей), на выборке жителей сибирского региона России.

Ключевые слова: позитивная психология; удовлетворенность жизнью; личностная добродетель; силы характера; индивидуальное достоинство.

В контексте быстрых социально-экономических изменений и задач развития страны чрезвычайно важной становится готовность человека к осознанному социально-ценному действию, организации своей жизни и деятельности как «хорошей, оптимальной, благополучной, стоящей». Психологические аспекты проблемы эффективного функционирования человека активно исследуются в рамках таких новейших направлений, как позитивная психология (М. Селигман, К. Петерсон, К. Рифф и др.) и психология возможностей (Д.А. Леонтьев). Позитивная психология, важнейшей общей идеей которой является представление о том, что социально-значимая активность человека и полноценное проживание им хорошей жизни опираются на ресурсы самой личности, зависят от степени развития позитивных черт личности, объединяет разные подходы к объяснению феномена благополучного функционирования человека. Сегодня развиваются и получают свое эмпирическое подтверждение концепции *субъективного благополучия* Э. Динера, *аутентичного счастья* М. Селигмана, *психологического благополучия* К. Рифф, *личностного потенциала* Д. Леонтьева. В рамках этих концепций выделяются различные конкретные характеристики, существенные для понимания «механизмов благополучия людей».

По мнению Э. Динера, субъективное благополучие человека складывается из трех основных компонентов: удовлетворение, приятные эмоции и неприятные эмоции. Субъективное благополучие как психологическая характеристика отражает когнитивную оценку человеком соответствия разных сторон своей жизни сформированным ожиданиям, уровню самопринятия и обнаруживается в эмоциональных проявлениях – переживаемых чувствах, типичном настроении. Человек имеет высокий уровень субъективного благополучия, если в большинстве ситуаций он испытывает удовлетворение от жизни и только в отдельных случаях переживает неприятные чувства, такие как, например, печаль или гнев. Методика «Шкала удовлетворенности жизнью», разработанная Э. Динером в соответствии с его теоретическими положениями, позволяет измерять уровень субъективного благополучия и сравнивать показатели разных людей, демонстрируя, насколько один человек благополучнее, удовлетвореннее, позитивней другого.

М. Селигман в рамках своей концепции «аутентичного счастья» выделяет добродетели и силы характера – личностные черты, составляющие позитивный ресурс. В качестве добродетелей автором выделяются универсальные ценности, которые признаются основополагающими во многих культурах: мудрость, смелость, гуманность, социальность, умеренность и духовность. Добродетели, по мнению М. Селигмана, можно описать через систему личностных черт или сил характера (синонимичные термины «личностная добродетель», «личное достоинство», «индивидуальное достоинство») [1].

Обсуждая проблему позитивного функционирования человека, К. Рифф обозначает два его аспекта: психологическое и социальное благополучие, а также описывает систему конструкторов, позволяющих выделять и оценивать такие психологические характеристики человека, психологические особенности, которые дают возможность ему быть не только более адаптированным, но и более успешным, благополучным. С точки зрения Д.А. Леонтьева, под личностным потенциалом необходимо понимать системную организацию личностных свойств, образующих «стержень личности» и отражающих уровень личностной зрелости. Заметим, что речь идет не столько о наборе базовых личностных черт или установок, сколько о системной организации этих черт и установок. По мнению Д.А. Леонтьева, личностный потенциал лежит в основе личностной автономии, самодетерминации и саморегуляции [2].

Таким образом, важным тезисом названных современных подходов является идея о том, что позитивное функционирование человека достигается только при условии его «обеспечения» динамическими характеристиками личности, а также подчеркивается обусловленность

личностных особенностей человека ценностями, которые являются руководящими принципами жизни.

Оценка современного состояния проблемы указывает на то, что в отечественной психологической литературе отсутствуют исследования, посвященные изучению взаимосвязи удовлетворенности жизнью, оценки человеком качества жизни и признания им у себя выраженности тех или иных индивидуальных достоинств. В настоящей статье отражены некоторые результаты решения этой актуальной задачи.

Методики исследования

Исследование было проведено в 2013–2014 гг. с использованием следующих методик:

1. Для выделения личностных черт использовали методику «**Анкета “24 добродетели”**», разработанную Е.Н. Осиным на основе опросника «Профиль личностных достоинств» Values-In-Action К. Петерсона и М. Селигмана [3]. Анкета «24 добродетели» Е.Н. Осина представляет собой список из 24 добродетелей, которыми обладают люди (благодарность, благоразумие, гибкость мышления, доброта, жизненная энергия, интерес к учению, искренность, креативность, лидерство, любовь, любопытство, мудрость, надежда, непредвзятость, причастность общему делу, религиозность, самоконтроль, скромность, социальный интеллект, способность прощать, упорство, храбрость, чувство прекрасного и чувство юмора). Испытуемому дается инструкция внимательно прочесть список добродетелей с краткими пояснениями смысла каждого термина, а затем предлагается ответить на 2 вопроса, оценив каждую добродетель по 5-балльной шкале: 1) «Насколько важным, по Вашему мнению, данное качество является для человека?» и 2) «Как Вы думаете, насколько Вы обладаете каждым из этих достоинств? Насколько оно развито у Вас и проявляется в Вашей жизни?».

Таким образом, анкета позволяет выявить, во-первых, те качества личности, которыми человек хотел бы обладать, его идеальное Я (благодаря механизму проекции), во-вторых, качества, которыми он обладает в данный момент, Я реальное (по субъективной оценке). В-третьих, данная анкета позволяет определить самооценку испытуемого, которая проявляется в степени «разрыва» Я реального и Я идеального.

2. Для выявления субъективной оценки качества жизни использовался «**Опросник качества жизни и удовлетворенности**» (краткий вариант М. Рицнера и др. в адаптации Е.И. Рассказовой) [4, 5].

Опросник позволяет диагностировать и сопоставлять удовлетворенность и качество жизни в сфере физического здоровья, эмоцио-

нальной сфере, активности в свободное время и социальной сфере. Кроме того, выполненные нами ранее исследования с использованием данного опросника позволяют опираться на вычисленные нормы для российской выборки [6].

3. «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина) [7].

Шкала содержит 5 пунктов, которые испытуемым предлагается оценить по 7-балльной шкале. Методика позволяет оценить общий уровень внутренней гармонии и психологической удовлетворенности человека. Как отмечается исследователями, полученная русскоязычная версия «Шкалы удовлетворенности жизнью» обладает достаточно высокими психометрическими характеристиками, коррелирует с широким рядом показателей субъективного и психологического благополучия. Конструкт «удовлетворенность жизнью», используемый в методике, нас привлек и тем, что его можно рассматривать в качестве системного свойства и важного детерминанта поведения, направленного в будущее. По результатам собственных исследований для выборки инновационно- и предпринимательно-ориентированных лиц нами были вычислены средние значения показателя удовлетворенности жизнью, что позволяет точнее интерпретировать новые результаты.

Результаты исследования и обсуждение

С использованием названных методик было проведено эмпирическое исследование самооценки выраженности личностных достоинств у 658 жителей 4 сибирских городов (Томск, Кемерово, Барнаул, Лесосибирск). Анализ полученных результатов по опроснику «24 добродетели» (см. табл. 1) позволил установить, что участники исследования назвали наименее важными достоинствами для человека «религиозность» (среднее значение 2,55 балла), «скромность» (среднее значение 3,22 балла) и «любопытство» (среднее значение 3,39 балла). Надо отметить, что в списке достоинств эти характеристики относятся к числу тех, которые имеют неоднозначное толкование. Хотя респондентам были предложены краткие описания их значений, важно понимать, что «в жизни» они нередко не рассматриваются как положительные качества и тем более как безусловные достоинства. Так, при толковании значения слова «любопытство» в словаре С.И. Ожегова на первом месте представлено такое понимание: «мелочный интерес ко всяким, даже несущественным подробностям». Там же приводятся примеры словоупотребления «пустое любопытство, праздное любопытство», и только во вторую очередь качество толкуется как «стремление узнать, увидеть что-нибудь новое, проявление интереса к чему-нибудь» [8].

Т а б л и ц а 1

**Средние значения (в баллах) важности достоинств для участников исследования
(идеальная оценка достоинств, n = 664)**

Показатели	Среднее значение	Стандартное отклонение
Религиозность	2,55	1,29
Скромность	3,22	1,07
Любопытство	3,39	1,17
Причастность общему делу	3,50	1,03
Лидерство	3,54	1,02
Непредвзятость	3,73	1,09
Надежда	3,83	1,06
Креативность	3,86	0,99
Социальный интеллект	3,87	0,97
Чувство прекрасного	3,89	1,05
Способность прощать	3,96	0,98
Интерес к учению	4,05	0,92
Храбрость	4,13	0,88
Чувство юмора	4,18	0,93
Благоразумие	4,20	0,84
Гибкость мышления	4,21	0,84
Искренность	4,26	0,91
Благодарность	4,29	0,79
Самоконтроль	4,31	0,84
Доброта	4,32	0,82
Мудрость	4,33	0,85
Любовь	4,34	0,95
Упорство	4,38	0,81
Жизненная энергия	4,45	0,73

Скромность в нашем сознании связывается не только с отсутствием высокомерия и заносчивости, развязности и бесстыдства, но и с простотой, отсутствием претензий (что нередко понимается как отсутствие амбиций, больших целей), а также со стыдливостью и даже неуверенностью человека. А религиозный человек – это не просто верующий, но и набожный, богомольный, т.е. отправляющий религиозные обряды. Поскольку религиозная жизнь с соблюдением всей обрядовой составляющей не является сегодня в России общей практикой, не имеет устойчивой традиции для большинства людей, постольку в житейском сознании религиозность в таком ее понимании может рассматриваться как необязательная часть жизни, а нередко и как ограничение для человека.

Таким образом, оценивая важность названных достоинств, человек может предполагать и неоднозначные последствия обладания ими. Кроме того, нельзя исключать, что в ответах респондентов отразилось противоположное отношение разных людей к названным качествам –

достоинствам, поскольку они не обязательно рассматриваются как безусловные ценности.

Выбирая из числа 24 достоинств наиболее важные, респонденты указали такие добродетели, как «жизненная энергия» (среднее значение 4,45 балла) и «упорство» (среднее значение 4,37 балла). Проведенный нами факторный анализ позволил увидеть, что эти характеристики содержательно связаны с такими качествами человека, как креативность, храбрость, чувство юмора. То есть можно говорить о том, что ценнейшими достоинствами человека, по мнению участников исследования, сегодня являются такие, которые позволяют ему справляться с жизненными задачами настойчиво, решительно и при этом гибко, сохраняя разностороннее видение, «цветное» изображение картины жизни. Наименее же ценными являются те, которые могут ограничивать возможности человека в достижении жизненных целей.

Оценка своего «реального Я» участниками исследования показала (табл. 2), что они видят себя как людей, обладающих в первую очередь такими достоинствами, как «доброта» и «любовь» (с одинаковыми средним значением 4,17 баллов).

Таблица 2

Средние значения степени выраженности достоинств у участников исследования (реальная оценка достоинств, n = 658)

Показатели	Среднее значение	Стандартное отклонение
Религиозность	2,57	1,30
Лидерство	3,22	1,10
Креативность	3,37	1,04
Причастность общему делу	3,39	1,06
Мудрость	3,40	0,96
Непредвзятость	3,41	1,01
Социальный интеллект	3,50	0,91
Скромность	3,55	1,06
Храбрость	3,56	0,93
Гибкость мышления	3,66	0,86
Любопытство	3,71	1,10
Интерес к учению	3,71	0,97
Способность прощать	3,74	1,06
Самоконтроль	3,78	0,99
Благоразумие	3,78	0,85
Надежда	3,79	1,05
Жизненная энергия	3,83	0,92
Чувство прекрасного	3,84	1,03
Упорство	3,95	0,89
Искренность	4,01	0,91
Чувство юмора	4,07	0,95
Благодарность	4,10	0,80
Доброта	4,17	0,84
Любовь	4,17	0,96

Минимально, по оценке респондентов, у них выражены такие достоинства, как «религиозность» и «лидерство» (средние значения 2,57 и 3,22 баллов соответственно). То есть при описании не идеального персонажа, а себя участники исследования склонны выделять характеристики, связанные не столько с достижением целей, результатов, сколько с переживаниями человека в течение жизни. В подтверждение этому приведем добродетели, занявшие 3-е, 4-е и 5-е «место» в списке достоинств, которыми обладают респонденты по их оценке: благодарность (среднее значение 4,10 балла), искренность (4,01 балла) и чувство юмора (4,00 балла).

Интересным для нас было определение разницы между значениями важности добродетелей и самооценки выраженности этих качеств у респондентов. Анализ данных показал (рис. 1), что по большинству параметров участники исследования описывают себя как тех, кто «немного не идеален»: значения реального Я несколько ниже, чем значения по шкале важности. Максимальная разница наблюдается между оценками важности и выраженности достоинств «мудрость» и «жизненная энергия» (средние значения 0,62 и 0,57 баллов соответственно), т.е. респонденты считают, что именно эти качества требуют развития больше, чем другие. Достоинство «жизненная энергия», как уже было отмечено, выделено как самое важное из всех, и «мудрость» также входит в пятерку самых значимых, наряду с «добротой», «любовью» и «упорством» (средние значения 4,32; 4,33; 4,33 и 4,38 баллов, соответственно). Отрицательная разница обнаружилась при сравнении важности и выраженности в «реальном Я» таких достоинств, как «скромность» и «любопытство», отмеченных участниками исследования как наименее ценные. Можно сказать, что респонденты считают, что эти характеристики у них проявляются даже больше, чем это им кажется нужным, правильным, полезным и т.п. То есть проявление «скромности» и «любопытства» спорит с «мудростью», «упорством» и «жизненной энергией», по мнению жителей сибирских городов – участников исследования.

Нас интересовало также то, как взаимосвязаны оценка выраженности в «реальном Я» индивидуальных достоинств и субъективная оценка качества жизни жителей сибирского региона. В ходе исследования было установлено, что субъективная оценка выраженности достоинств в «реальном Я» лишь в малой степени связана с удовлетворенностью жизнью и оценкой качества жизни. Об этом свидетельствуют немногочисленные корреляции обозначенных показателей. Оценка удовлетворенности жизнью, полученная с помощью шкалы Э. Динера, коррелирует только с оценками выраженности достоинств «жизненная

энергия» и «упорство» ($r = 0,341$; $p = 0,0001$ и $r = 0,289$; $p = 0,004$ соответственно).

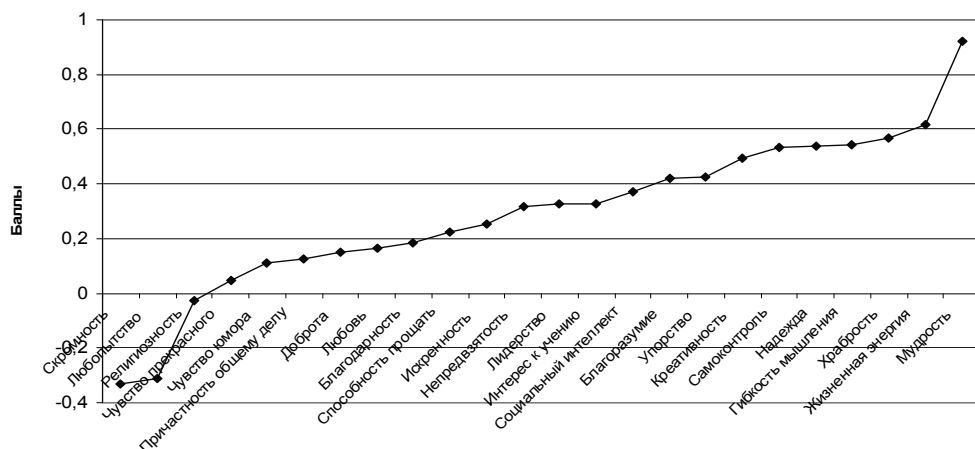


Рис. 1. Профиль «разрыва» между идеальным представлением о личностных достоинствах и степенью выраженности достоинств у участников исследования ($n = 658$)

Корреляционный анализ данных по «Опроснику качества жизни и удовлетворенности», показал, что удовлетворенность человека качеством своей жизни в «тематически» выделенных областях – в сфере физического здоровья, эмоциональной сфере, активности в свободное время и социальной сфере – не связана с тем, как оценивают респонденты выраженность у себя тех или иных достоинств. Но вместе с тем обнаружили немногочисленные взаимосвязи, характеризующие отдельные аспекты отношения человека к своей жизни. Так, высокая оценка выраженности в своем «реальном Я» таких достоинств, как «жизненная энергия», дает человеку чувство большей удовлетворенности «отношениями с другими людьми» и «общением» ($r = 0,390$; $p = 0,000$; $r = 0,302$; $p = 0,001$ соответственно), а также «удовлетворенности своим функционированием в течение дня» и ощущением «благополучия за прошедшую неделю» ($r = 0,374$; $p = 0,000$ и $r = 0,293$; $p = 0,001$). Более удовлетворены своим общением с другими людьми и те, кто выше оценивает себя по характеристикам «лидерство» ($r = 0,259$; $p = 0,004$), «любовь» ($r = 0,301$; $p = 0,001$), «причастность общему делу» ($r = 0,261$; $p = 0,004$) и «упорство» ($r = 0,334$; $p = 0,000$).

Заключение

Признание за собой «самого ценного» из названных достоинств – «жизненной энергии» – обуславливает большую удовлетворенность

человека разными аспектами своей жизни, более высокую оценку ее качества. Кроме того, обнаружилось, что чем меньше «разрыв» в оценках значимости достоинств и выраженности их в «реальном Я» (чем ближе значения «реального Я» и «идеального Я»), тем выше оценка качества жизни. То есть высокая самооценка, признание у себя важных человеческих достоинств является залогом субъективного ощущения благополучия в жизни.

Литература

1. Peterson C., Seligman M.E.P. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. N.Y. : Oxford University Press, 2004.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 679 с.
3. Буровихина И., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Силы характера как ресурсы личности подростка: опыт применения опросника «Профиль личных достоинств» // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 107–127.
4. Рассказова Е.И. Методика оценки качества жизни и удовлетворенности: психометрические характеристики русскоязычной версии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 4. С. 81–90.
5. Ritsner M., Kurs R., Gibel A., Ratner Y., Endicott J. Validity of an abbreviated Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire (Q-LES-Q-18) for schizophrenia, schizoaffective, and mood disorder patients // Quality of Life Research. 2005. № 14. P. 1693–1703.
6. Богомаз С.А. Инновационный потенциал личности и его оценка // Социальный мир человека : материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Человек и мир: психология конфликта, неопределенности и риска инноваций» 17–19 апреля 2014 года, г. Ижевск / под ред. Н.И. Леонова. Ижевск : ERGO, 2014. Вып. 5. С. 275–279.
7. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М. : Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008.
8. Словарь Ожегова. URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ozhegov-term-14674.htm>

ЛИТВИНА Светлана Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии Томского государственного университета.

E-mail: omega@psy.tsu.ru

БОГОМАЗ Сергей Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой организационной психологии Томского государственного университета.

E-mail: bogomazsa@mail.ru

PERSONAL VIRTUES AS PREDICTORS OF LIFE SATISFACTION

Litvina S.A., Bogomaz S.A. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation)

E-mail: litvina65@mail.ru ; bogomazsa@mail.ru

Keywords: positive psychology; psychological well-being; life satisfaction; strength of character; personal virtue; dignity; individual dignity.

Abstract

There are no researches devoted to the studying of interrelation between life satisfaction, estimates of the quality of human's life and recognition of the expressiveness of individual values in the native psychological literature. Some results of the solution of this essential task are reflected in the present article.

The empirical research of the self-assessment of expressiveness of personal values at 658 residents of 4 Siberian cities (Tomsk, Kemerovo, Barnaul, Lesosibirsk) was carried out in 2013-2014 with the use of the following techniques:

1. The "Questionnaire of 24 virtues" developed by E.N. Osin on the basis of a questionnaire "The profile of personal values" of K. Peterson and M. Seligman's Values-In-Action.

2. "A questionnaire of quality of life and satisfaction" (brief option of M. Ritsner, etc. in E.I. Rasskazova's adaptation).

3. A scale of satisfaction by E. Diner's life (in D. A. Leontyev and E.N. Osina's adaptation.).

The analysis of the obtained results showed that during the assessment of the "real I" participants of the research see themselves as the people possessing first of all such values as "kindness" and "love" (with the identical average value of 4.17 points). According to the respondents' opinions such values as "religiousness" and "leadership" are expressed marginally (average values of 2.57 and 3.22 points respectively).

In the course of the study it was also established that subjective estimate of expressiveness of values in "real I" is connected with life satisfaction and an assessment of quality of life only in a small degree: the assessment of life satisfaction received by means of Diner's scale correlates only with estimates of expressiveness of values "vital energy" and "persistence" ($r=0.3414$; $p=0.0001$ and $r=0.2893$; $p=0.004$ respectively).

The correlation analysis of data by E. Rasskazova's questionnaire showed that satisfaction of the person with quality of life in "thematically" allocated areas – in the sphere of physical health, the emotional sphere, activity in free time and the social sphere – isn't connected with respondents' estimate of their expressiveness of these or those values. But, at the same time, some not numerous interrelations, characterizing separate aspects of the relation of a person to life were found.

So, it is possible to claim that recognition of value "vital energy" causes greater person's satisfaction with different aspects of life, higher valuation of its quality. Besides, it was found out that the "gap" in estimates of the importance of values and their expressiveness in "real I" (values "real I" and "ideal I" are closer) is less - the person's assessment of quality of life is higher.

References

1. Peterson C., Seligman M.E.P. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press Publ., 2004.
2. Leont'ev D.A. (ed.) *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Smysl publ., 2011. 679 p.
3. Burovikhina I., Leont'ev D.A., Osin E.N. Sily kharaktera kak resursy lichnosti podrostka: opyt primeneniya oprosnika "Profil' lichnykh dostoinstv" [The forces of nature as a resource of the teenager's personality: the questionnaire "The profile of personal merits"]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2007, no. 1, pp. 107-127.

4. Rasskazova E.I. Evaluation of Quality of Life Enjoyment and Satisfaction: Psychometric Properties of a Russian-language Measure. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012, vol. 9, no. 4, pp. 81-90.
5. Ritsner M., Kurs R., Gibel A., Ratner Y., Endicott J. Validity of an abbreviated Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire (Q-LES-Q-18) for schizophrenia, schizoaffective, and mood disorder patients. *Quality of Life Research*, 2005, no. 14, pp. 1693-1703. DOI: 10.1007/s11136-005-2816-9
6. Bogomaz S.A. [The innovative potential of the individual and its evaluation]. *Sotsial'nyy mir cheloveka : materialy V Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Chelovek i mir: psikhologiya konflikta, neopredelennosti i riska innovatsiy"* [The social world of man: the 5th All-Russian scientific-practical conference "Man and the World: The Psychology of conflict, uncertainty and risk innovation"]. Izhevsk: ERGO Publ., 2014. Issue 5, pp. 275-279. (In Russian).
7. Osin E.N., Leont'ev D.A. [Testing the Russian versions of the two scales of the subjective well-being rapid assessment]. *Materialy III Vserossiyskogo sotsiologicheskogo kongressa* [Proc. of the 3rd All-Russian Congress of Sociology]. Moscow: Institute of Sociology RAS Publ., 2008. (In Russian).
8. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka* [The Dictionary of the Russian Language]. Available at: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ozhegov-term-14674.htm>

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Главный редактор Г.В. Залевский

№ 54. 2014 г.

Адрес редакции: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.
Томский государственный университет, факультет психологии,
редакция «Сибирского психологического журнала».

Телефон редакции, факс (3822) 52-97-10.

Сайт: <http://journals.tsu.ru/psychology>

E-mail: sibjornpsy@gmail.com

Залевский Генрих Владиславович

Редактор К.Г. Шилько

Оригинал-макет А.И. Лелоюр

Дизайн обложки Л.Д. Кривцова

Подписано к печати 17.12.2014 г. Формат 70×108/16.

Бумага для офисной техники. Гарнитура Times.

Цифровая печать. Усл. печ. л. 19,4. Тираж 250 экз. Заказ № 754.

Отпечатано на оборудовании

Издательского Дома

Томского государственного университета

634050, г. Томск, пр. Ленина, 36

Тел.: 8+(382-2)–53-15-28; 52-98-49

Сайт: <http://publish.tsu.ru>

E-mail: rio.tsu@mail.ru